Ángela Martín-Gutiérrez
Josu Ahedo
Blanca Arteaga-Martínez (Eds.)





¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?

Octaedro Editorial

¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?

Ángela Martín-Gutiérrez, Josu Ahedo
y Blanca Arteaga-Martínez
(Eds.)

¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?

Octaedro

Colección Horizontes - Educación

Título: *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?*

Este libro se elabora dentro de los trabajos del grupo de investigación El Quehacer Educativo como Acción (Educacción) de la Universidad Internacional de La Rioja. Esta publicación ha sido financiada por el proyecto «El uso de las redes sociales y la formación en valores en la educación del carácter» (2020-2022).

Primera edición: julio de 2022

ISBN: 978-84-19312-09-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

Sumario

PARTE II. LA ESCUELA: DEL COMPAÑERISMO A LA AMISTAD

Prólogo

DIEGO GALÁN CASADO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La sociedad en la que actualmente vivimos caracterizada por la información, el conocimiento y los cambios constantes y apresurados, demanda un proceso educativo de carácter holístico e integral que vaya más allá del clásico proceso instructivo de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, estamos viviendo una revolución de carácter metodológico donde cada vez existen formas más diversas de orientar y acercar al alumnado los conocimientos exigidos, junto con maneras más democráticas de evaluar los aprendizajes. La innovación tiene un papel fundamental en este nuevo enfoque, siempre en la constante búsqueda de novedosas y diversas estrategias que mejoren el aprendizaje. Asimismo, el papel de los diferentes agentes y roles que forman parte de la institución educativa también es fundamental en este momento actual. Hemos pasado de un paradigma donde el docente era el protagonista y el estudiante un mero receptor de información, a una perspectiva que sitúa al estudiante como agente activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje, acompañado por un docente cuyo rol se caracteriza por la mediación y la orientación en el camino que va recorriendo el educando con la finalidad de promover su autonomía y desarrollo.

En esta nueva manera de entender el proceso educativo, también se está haciendo hincapié en comprender la realidad social, donde cada vez existe una mayor concienciación sobre el cuida-

do del entorno, una preocupación por la inclusión social de colectivos en riesgo o un mayor respeto por las diferencias. Pero no debemos olvidar que todo ello se consigue cuando implícita o explícitamente se desarrollan y potencian determinados valores, actitudes y comportamientos que promueven una convivencia más efectiva y, en consecuencia, favorecen una sociedad más sensible y receptiva ante las dificultades y las relaciones existentes.

Precisamente, el presente manual sigue esta línea concreta, ya que su contenido actúa como herramienta fundamental para entender cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela. Desde un enfoque integral, debemos percibir la amistad como una competencia propia de la educación en valores, que forma parte de la persona como ser social y que resulta fundamental si concebimos las interacciones con los demás como un proceso basado en la capacidad para compartir experiencias desde la fidelidad, el respeto y la confianza.

Resultaría complejo destacar alguno de los capítulos específicos que componen este libro, ya que cada uno de ellos aporta, desde un marco adecuadamente fundamentando, sentido al conjunto del escrito. Por ello preferimos hacer un recorrido argumentado de cada una de las partes y de esta manera ayudar al lector a tener una visión panorámica de las ideas reflejadas.

La **primera parte** está centrada en la familia como agente esencial a la hora de entender el apego y las relaciones de amistad. En su interior nos vamos a encontrar con un primer acercamiento sobre la conceptualización del término *amistad*, donde la visión aristotélica se encuentra muy presente a la hora de matizar y dotar de sentido a este concepto concreto. A su vez, la amistad puede perfeccionarse y generar un crecimiento moral, sin olvidar que esta no se produce espontáneamente, sino que demanda la intervención de otros factores para su consolidación y mejora. Asimismo, se reflejan unas pautas para integrar las relaciones de amistad con el crecimiento moral, donde conceptos tan importantes como el amor o la ayuda son fundamentales a la hora de conseguir que se desarrollen acciones propias de la afectividad y de la esencia con el propósito de conseguir obrar de manera adecuada y efectiva.

Por otra parte, no debemos obviar que la amistad es clave para la formación del buen carácter, íntimamente relacionada con la amistad positiva, donde la familia y la escuela constituyen dos agentes fundamentales para la creación y mantenimiento de este tipo de interacciones. Además, se ofrece una interesante propuesta pedagógica orientada a la formación del buen carácter en las relaciones de amistad, donde las estrategias que se reflejan permiten trabajar en el entorno familiar las fortalezas dirigidas a la construcción de la autonomía personal y la mejora de las competencias que faciliten relaciones interpersonales más adecuadas y saludables.

Otro de los aspectos que aborda esta primera parte del manual, es la generosidad en las relaciones familiares, donde se reflejan y analizan los ámbitos de desarrollo en el contexto familiar, permitiendo entender la generosidad desde diferentes enfoques; padres hacia los hijos, hijos hacia los padres y, en el caso de la familia extensa, entre los propios hermanos. A su vez, se incide en el error como oportunidad de perdón, el conflicto como posibilidad de encuentro, la sostenibilidad como espacio de crecimiento y el agradecimiento como respuesta. Además, cada una de estas dimensiones cotidianas facilita el ejercicio de la generosidad y nos aporta un conocimiento honesto para descubrir sus posibilidades pedagógicas de cara a entender esta actitud o comportamiento de la persona como una de las virtudes sociales por excelencia.

Por último, de poco o nada sirve hablar de amistad, carácter o generosidad si no tenemos en cuenta la educación en la sinceridad, confianza y lealtad, ya que son términos interconectados que aportan sentido a una convivencia basada en el respeto y en las relaciones saludables. En este sentido, el contexto familiar y las interacciones que se producen en este microsistema son fundamentales, ya que es el entorno donde el conocimiento mutuo adquiere sentido y permite abordar las respuestas ante las dificultades existentes. Además, es competencia de la familia enseñar a sus hijos a tener amigos, a cuidarlos, respetarlos, entenderlos y valorarlos. Es el lugar donde comprender la diferencia entre amistad y otro tipo de relaciones más instrumentales o con una

finalidad diferente que se manifiestan en entornos muy diversos a lo largo de la vida (laborales, sociales...).

La **segunda parte** nos adentra en un contexto muy concreto como es la escuela, donde se desarrollan relaciones y se reproducen determinadas dinámicas que favorecen y potencian la amistad y el compañerismo.

En esta línea, debemos entender que ciertas virtudes como la solidaridad deben estar presentes en todo proceso educativo, un proceso que se va construyendo a través del compromiso y que tiene como propósito evitar la indiferencia ante el sufrimiento ajeno. La solidaridad tiene un papel fundamental en las relaciones sociales, está vinculada con el «cuidado del otro», y la escuela debe fomentar estrategias y promover situaciones cotidianas donde se reflexione sobre el rechazo al individualismo (entendido en su sentido más nocivo) en pos del altruismo y el acercamiento a las circunstancias concretas que vive el prójimo.

Por otra parte, no podemos hablar de solidaridad si previamente no hemos realizado un proceso introspectivo que implica mirar al otro y entender su realidad. La empatía se enseña, se fortalece y se orienta para generar ciudadanos que tengan la capacidad de relacionarse de una manera más saludable y humanizadora con el mundo que les rodea. La escuela cumple un papel fundamental en este proceso, donde la gestión y la identificación de las emociones propias y ajenas resulta una realidad cada vez más presente en nuestras aulas. Además, es necesario adoptar determinadas propuestas pedagógicas que ayuden al fortalecimiento este proceso, donde la escucha activa o la literatura, entre otras, son algunos de las herramientas que favorecen y ayudan a cultivar una cultura empática en los entornos educativos.

La escuela también tiene una responsabilidad fundamental a la hora de enseñar estrategias para la resolución asertiva y democrática de los conflictos. Aspectos como el compañerismo, la empatía o la sensibilidad no pueden ser entendidos sin tener en cuenta el conflicto, ya que forma parte de todas las relaciones humanas. El conflicto no implica necesariamente algo negativo; es la manera en la que nos enfrentamos a esos conflictos o las formas de intentar resolverlos lo que genera situaciones disrupti-

vas. Los conflictos inadecuadamente gestionados surgen de la ausencia de habilidades y derivan en uno de los principales problemas educativos, la generación de un clima adecuado en el centro. Por ello, la necesidad de aplicar estrategias como el trabajo a partir de dilemas éticos, el desarrollo de actividades grupales o el uso de herramientas literarias y cinematográficas fomentan el compañerismo y ayudan a cultivar la amistad. Sin olvidar que siempre es necesario contar con el apoyo institucional en el caso de que los conflictos sean más complejos y continuados en el tiempo.

No podemos cerrar esta segunda parte del manual sin abordar la importancia de la amistad en las relaciones sociales como generador de bienestar e indicador de calidad de vida. La amistad se va configurando desde la primera infancia, donde la escuela tiene un papel fundamental como institución que promueve la cohesión grupal. Esto nos lleva a la necesidad de diseñar e implementar actividades y recursos de aula para el desarrollo del compañerismo, que favorezcan tanto unos vínculos personales sólidos como la mejora de la resolución de los conflictos y una mayor tolerancia al fracaso. Además, es fundamental que estas estrategias puedan ser adaptadas en función de las características del alumnado y las necesidades concretas que presente.

A modo de conclusión, se sugiere leer este manual de una manera receptiva hacia la reflexión, el cambio, la mejora y la capacidad para percibir las relaciones de amistad como un elemento prioritario que estará presente a lo largo de todo el proceso vital de una persona. Muchos manuales abordan temáticas tan necesarias en el ámbito educativo como la educación emocional, las habilidades sociales o la resolución adecuada de los conflictos, pero pocos aúnan todos estos elementos y lso relacionan con algo tan necesario como son las relaciones de amistad y los condicionantes que forman parte y ayudan a que este proceso sea efectivo (solidaridad, empatía, generosidad...).

Por todo ello, y entendiendo que la escuela y la familia tienen un papel fundamental en la consecución de este importante proceso, si usted, lector o lectora, padre o madre, se le sugiere que

adquiera toda la información que se le ofrece en estas líneas y la ponga en práctica dentro de la esfera más cotidiana. Sin olvidar que la educación familiar es, además del primer contexto de aprendizaje, un entorno seguro que desempeña un papel fundamental en el desarrollo social y emocional.

Por otra parte, si es docente, se le sugiere que aplique estas pautas en su aula, con sus estudiantes; les aportará una base sólida para que puedan confluir en una sociedad que demanda determinadas competencias que trascienden los conocimientos instrumentales. En el caso de que reúna ambos requisitos (padre o madre y docente), tiene una doble responsabilidad, pero a su vez, la oportunidad de formar parte de todo este proceso desde una perspectiva más holística e interrelacionada.

PARTE I. LA FAMILIA: DEL APEGO A LAS RELACIONES DE AMISTAD

1

Las relaciones de amistad en el crecimiento moral de la persona

Josu Ahedo
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Vianney Domingo
Universidad Internacional de Cataluña (UIC)

La amistad es una virtud clave en la filosofía aristotélica, tal y como se observa en la obra *Ética a Nicómaco*, en el que se dedican dos libros a tratar de la amistad. Desde la concepción que Aristóteles aporta en su ética, se han presentado unas consideraciones de cómo la amistad puede suponer un crecimiento moral en la persona; principalmente, cuando la relación de amistad es perfecta entre los amigos, que está presente cuando ambos buscan el bien del otro, a quien consideran como otro yo.

La amistad entraña crecimiento moral por su propia naturaleza, en tanto que virtud. Aristóteles (2014), en la *Ética a Nicómaco*, señala que la amistad «es, en efecto, una virtud, o va acompañada de virtud» (p. 122). En esta misma perspectiva también afirma que la amistad es una «disposición del carácter» (p. 127). La consideración del desear, del querer, del actuar y del amar para que el amigo sea mejor persona, difícilmente podría vivirse si la amistad no poseyese su propia condición de virtud: en la acción virtuosa interviene el deseo, el querer y otras dimensiones de la persona, como la emocional, y la amistad, que es virtud, es precisamente un modo de querer para Aristóteles. Y, como se verá, las virtudes posibilitan precisamente el darse o amar, en la

medida en que permiten el poseerse: cuanto más me poseo más me puedo dar.

Son muchas las consecuencias que se derivan de la condición de virtud de la amistad que muestran cómo ayuda al crecimiento moral. Señalamos cuatro de ellas, a continuación.

1. Las virtudes, por el tipo de acciones que son, implican un cierto «ensanchamiento» ontológico de quién actúa, prolongan el propio ser. Aristóteles se percató correctamente –y así lo muestra en la *Ética a Nicómaco*– de que cierto tipo de acciones de las que el ser humano es capaz –a las que denominó *praxis* y entre las que distinguió las acciones éticas– se caracterizan por que sus efectos permanecen en quien las actúa, mientras que otros tipos de acciones poseen efectos externos, como es el caso de la construcción de una casa. Así, por ejemplo, las virtudes o los malos hábitos responden al primer tipo de acciones. Sus efectos permanecen en mí de una forma positiva o negativa: Si realizo acciones solidarias, me convierto en solidario; si realizo actos de generosidad, me convierto en generoso; si actúo desordenadamente, me torno desordenado. Por eso las virtudes –y sus contrarios–, los malos hábitos o vicios –y no así otro tipo de acciones–, poseen alcance ontológico, me configuran el carácter, me hacen ser de un modo. Las virtudes responden a un tipo de acciones que tienen la capacidad de configurar la identidad de quien las ejerce. Las virtudes suponen crecimiento moral porque configuran mi ser y lo definen, tienen la capacidad de moldear mi identidad, de autodeterminarla y de hacerlo según lo conveniente respecto a mi propia condición, que es, en este sentido, lo bueno. La virtud permite la determinación más apropiada de mi propia condición, la más correspondiente a su propio modo de ser, el desarrollo más apropiado de mis capacidades y facultades que no están determinadas.

La amistad es para Aristóteles (2014) aquella virtud en la que se quiere «el bien del amigo por el amigo mismo» (p. 123), porque el «amigo es otro yo» (p. 145). Los amigos virtuosos quieren el bien el uno para el otro porque son buenos. Y al querer al amigo se quiere el propio bien, pues el amigo quiere tu bien, y viceversa. Desde este punto de vista, la amistad es la virtud que

me determina positivamente mi propia condición queriendo el bien del otro por él mismo; así configuro positivamente mi propia naturaleza, la perfecciono moralmente, queriendo el bien del otro. De este modo, la amistad implica un crecimiento moral que «es facilitado por las acciones conjuntas a las que ordena» (Polo, 1999, p. 480), es decir, basado en querer el bien mutuo. La amistad consiste en una configuración moralmente positiva de la propia identidad que exige la reciprocidad del amigo. La determinación moralmente positiva de mi propia naturaleza requiere el bien del amigo.

2. Seguir reflexionando en la consideración de la amistad como virtud permite darnos cuenta de otras propiedades que muestran en qué consiste el crecimiento moral. Hemos indicado cómo su consideración de virtud supone directamente crecimiento moral, en tanto que las virtudes entrañan la autodeterminación o configuración en el bien de la propia identidad, o permiten la determinación más apropiada de la propia condición. El hecho de que la amistad sea una virtud significa que es un hábito y que, por tanto, por una parte, debe ejercerse y, por otra, puede ser adquirido.

A ser amigos se aprende siendo amigos. El ejercicio de un hábito, por su misma naturaleza, no se opera solamente según la mera espontaneidad, sino que requiere la intervención de diversos factores, tales como la continuidad en el tiempo, es decir, la práctica de esa acción concreta de modo continuado; también el modo acertado de realizarla, mostrándose que son muchas las dimensiones de la persona que intervienen en la adquisición de un hábito y de la virtud. Tenemos conciencia de lo que supone la adquisición de hábitos en el tiempo y de que estos nos exigen de diversas maneras, no siendo suficientes para su adquisición, por ejemplo, ni la mera repetición, pues en ocasiones se exige la creatividad, ni el mero estado de ánimo. Así, para adquirir hábitos sólidos de trabajo, en muchas ocasiones el entusiasmo o el sentir más o menos «ganas» no es suficiente y se requiere fuerza de voluntad. Puede pensarse, por ejemplo, en el caso de un opositor, quien, después de años estudiando, puede experimentar en ocasiones que el entusiasmo y pasión inicial ha menguado, o

que en su hábito de estudio y constancia intervienen otros factores para que haya continuidad. Esta realidad, que puede resultarnos familiar en la adquisición o ejercicio de algunas virtudes o hábitos en nuestra propia vida, debemos poseerla también respecto a la virtud de la amistad, que, como virtud, debe ejercitarse también e implica un aprendizaje específico, un tipo especial de acción virtuosa, que, en último término, se orienta hacia ese tipo de relación indicada en la que se desea, quiere, actúa y ama para que el amigo sea mejor persona.

Resulta sugerente observar aquí la conocida distinción de los tipos de amistades establecidos por Aristóteles desde esta perspectiva. Aristóteles distingue en la *Ética a Nicómaco*, como es sabido, tres tipos de amistad, basándose en los modos de querer; es decir, en cómo los amigos quieren el bien del otro. Primeramente, señala la amistad por interés, en la que los amigos se quieren por una utilidad –interés–, no queriéndose «por sí mismos», por el «propio bien de ellos» (2014, p. 124). El segundo tipo es el de quienes «se quieren por el placer» (2014, p. 124), es decir, porque se resultan agradables, por su propio gusto. Finalmente, distingue la amistad de la benevolencia, quedando caracterizada como aquella en la que se quiere «el bien del amigo por el amigo mismo» (2014, p. 123); aquí se quiere al amigo por ser quien es. De las dos primeras, Aristóteles señala que se trata de amistades que son «fáciles de disolver» (2014, p. 124), en la medida en que cuando desaparece la utilidad o dejan de ser agradables el uno para el otro, la amistad termina. La amistad como virtud es la de benevolencia, aquella en la que se quiere el bien para el otro, en cuanto a lo que son en sí mismos. En esta amistad, los amigos quieren el bien el uno para el otro en cuanto que son buenos, porque son virtuosos. Y Aristóteles (2014) señala que esta amistad es permanente, porque es virtud, en la medida en que la virtud es hábito en el tiempo y goza de permanencia.

Más allá de esta clasificación, lo que resulta sugerente es que revela que para que la amistad sea tal debe ser virtud, o de lo contrario, no posee durabilidad, lo que la amistad exige para ser tal. Y a su vez muestra que, para ello, debiendo ser virtud, la amistad implica todas las dimensiones de la persona, como lo

implica la acción virtuosa y, tratándose de la amistad, de modo recíproco, pues la reciprocidad es propia de la amistad, ya que el otro quiere mi bien y yo el suyo. La amistad implica el conocimiento y la inteligencia para el reconocimiento de la identidad del otro, para identificar su bien. Implica la voluntad para querer su bien y quererle, y antes para elegirle, pues las amistades se escogen. La elección implica también el deseo, que puede manifestarse racional o sensiblemente, implicándose, de este modo, también la dimensión desiderativa de la persona. La amistad implica también la concurrencia de los afectos, pues las acciones virtuosas implican aprender a experimentar placer en la realización del bien. De este modo, en la amistad, en tanto que acción virtuosa, convergen en su ejercicio ese desear, ese querer y ese actuar; ese amar, en definitiva, para que el amigo sea mejor persona, y que manifiesta bien esta pluralidad de dimensiones que se vuelcan en la acción.

Aristóteles describe bien cómo la amistad virtuosa, la amistad de benevolencia, de hecho, asume las otras formas de amistad, como la del placer, asumiendo lo afectivo, pero no fundándose solamente en esta dimensión, e indicando que la amistad sólida es aquella que responde a una disposición de carácter, en tanto que implica elección –racionalidad–, y no solamente en virtud de un afecto. El amigo se considera digno de afecto y de elección. Fundar la amistad solamente en el afecto es insuficiente. En la amistad, de este modo, concurren todas esas dimensiones constitutivas de la persona que permiten elegir al amigo: inteligencia, voluntad y afectos. Por eso, en este contexto de elección, Aristóteles habla de amar al amigo, de querer, considerando que la amistad «consiste más bien en querer» (2014, p. 130). Es explícito en afirmar que «querer parece ser la virtud de los amigos» (2014, p. 130). De este modo, la naturaleza de la amistad como virtud –sobre todo, en su manifestación de virtud más plena como es en la amistad de benevolencia, en la que se da mayor crecimiento moral recíproco de los amigos– convergen recíprocamente esa totalidad de dimensiones de la persona en la que se desea, se quiere, se actúa y se ama para que el amigo sea mejor persona.

3. Respecto al desarrollo moral en cuanto a la totalidad de la persona, la amistad se presenta como «lo más necesario para la vida» (Aristóteles, 2014, p. 122), pues «sin amigos nadie querría vivir» (Aristóteles, 2014, p. 122), y sin la cual el hombre no puede ser feliz. Aristóteles y antes Platón, en su comprensión del ser humano como llamado a la felicidad –que corresponde al término griego *eudaimonia*, y cuya traducción es «florecimiento»–, conciben tal florecimiento como una tarea moral consistente en alcanzar la vida virtuosa, en adquirir la perfección de lo natural recibido. Esta tarea moral implica un cierto desarrollo y crecimiento unitario del ser humano en sus diversas dimensiones o facultades, resultando el logro de una cierta unidad moral en la persona, una cierta concordia y armonía en sus diversas dimensiones constitutivas (Corcilius, 2015), bajo la capacidad integradora de la racionalidad respecto a las demás.

La felicidad es para Aristóteles «una actividad del alma conforme a la virtud» (2014, p. 9). Y la virtud consiste en la posesión de disposiciones estables para realizar lo bueno y apetecer y sentir lo bueno –pues «las virtudes tienen que ver con acciones y pasiones y toda pasión y toda acción van seguidas de placer o de dolor» (2014, p. 22). Por eso, la virtud supone también el cultivo y educación de las disposiciones afectivas (Kosman, 1999). En el florecimiento o en la felicidad se hallan activamente comprehendidas todas las facultades y capacidades de la persona, porque la vida feliz implica el desarrollo de todas las dimensiones de la vida de la persona. El fundamento del desarrollo moral que toda amistad implica se halla propiamente en este contexto. Al respecto, Aristóteles señala que la felicidad no puede alcanzarse aisladamente, sino mediante las acciones virtuosas en relación con otros seres humanos, en la sociedad o en la *polis*: la felicidad conlleva el desarrollo de la sociabilidad natural humana –«el hombre es por naturaleza un animal social» (2004, p. 32)–, dimensión constitutiva del ser humano. Además de esta sociabilidad natural, todas las dimensiones constitutivas de la persona están llamadas a florecer para ese desarrollo unitario de la persona entera que conduce a la vida feliz. Así, por ejemplo, Aristóteles señala otras dimensiones como son el desarrollo de las diver-

sas formas de racionalidad humana y a las diferentes actividades para las que estas capacitan, tales como la contemplación y el pensamiento, las acciones morales mismas y las virtudes o la actividad técnica, o la trascendencia; todas ellas son dimensiones naturalmente reconocidas en el ser humano, desde la sociabilidad o la dimensión emotiva ya señaladas, hasta la capacidad de trascendencia y que, siendo constitutivas del mismo, su desarrollo se requiere para su propio florecimiento o felicidad. La amistad emana de esa sociabilidad natural de la persona, y, como dimensión constitutiva que es, su desarrollo es necesario para la plenitud moral. Así, la amistad, como manifestación de esa sociabilidad y como dimensión constitutiva, es necesaria para ese desarrollo unitario e integral de la persona, en todas sus dimensiones constitutivas, en la que la felicidad se funda. La amistad es necesaria, por tanto, para la felicidad, para la plenitud moral o la vida lograda, para el crecimiento moral.

4. Se ha expuesto como Aristóteles señala que las amistades sólidas, las fundadas en la virtud, son en las que «debe desearse el bien del amigo por el amigo mismo», porque «el amigo es otro yo». La consideración del amigo como otro yo en la amistad auténtica y virtuosa adquiere un sentido profundamente radical: ser «otro yo» significa que hay una auténtica identificación con su propio yo en el sentido más pleno. Y ello supone acoger su intimidad, y amarla, y hacerlo en su totalidad: con todos sus deseos, anhelos, ilusiones y todo lo que reside en su mundo interior. La intimidad es lo más nuestro y personal, precisamente el lugar «donde no se admiten extraños» (Yepes y Aranguren, 2003, p. 37), es decir, el lugar propio de los amigos. Es mi mundo interior, el lugar donde nadie accede si yo no quiero. La intimidad es el lugar donde más nos poseemos a nosotros mismos, donde de mayor libertad gozamos, es nuestro mundo más personal y donde solamente acceden quienes nosotros decidamos. La intimidad es, en definitiva, donde reside el yo más verdadero; y si el amigo es «otro yo», mi lugar más íntimo es también su lugar más propio y natural y el mío es también el suyo. Esta acogida recíproca de la intimidad en la que emana la amistad es la que incrementa la amistad en tanto que acción virtuosa, en la medida en

que la caracteriza como un acto de querer al amigo en su dimensión constitutiva más profunda, en aquella que le es más propia, en su propia intimidad.

Enseñar la amistad es instruir para querer el bien del amigo por él mismo, y Aristóteles (2014, p. 144) añade: «por el amor del amigo mismo». En la virtud de la amistad se ejerce el bien hacia al amigo, y el hombre virtuoso ejerce la amistad gozándola, al experimentar placer en la realización del bien para el amigo. Todas las dimensiones concurren hacia el mismo bien, que es compartido con el amigo, experimentando el correcto deseo y el disfrute del bien realizado. La amistad de benevolencia es aquella propia de los virtuosos y que pueden querer el bien del otro por él mismo y pueden ejercerlo, porque poseen la virtud, son virtuosos. Y ser virtuoso significa poseerse, poder dar y darse a sí mismos como bien. Y por ser recíproca, la amistad entre los amigos significa que ese poder darse implica un darse mutuo suponiendo poder acogerse, poder quererse. Los amigos, de este modo, son un bien el uno para el otro. El amor al otro es, de hecho, junto con la reciprocidad, un distintivo de la amistad benevolente aristotélica (Pakaluk, 2005). Y para poder darse hay que poseerse, tenerme a mí mismo previamente para entregarme al amigo. O lo que es lo mismo, debo ser virtuoso para poder realizar y actuar el bien que quiero al amigo, para poder compartir los mismos fines como bien, pues como el amigo es «otro yo», sus fines son mis fines y los compartimos; pero para poder realizar las acciones para tales fines, necesito las virtudes. Las virtudes me permiten actuar para alcanzar los fines, es decir, me permiten poseerme, y una vez me poseo, puedo darme al amigo. Por eso necesito las virtudes –poseerme– para darme, para amar, para querer –desear, apetecer, etc.– lo que mi amigo quiere –desea, apetece, etc.–.

Enseñar la virtud de la amistad implica la preocupación por el amigo explicándole qué es el bien y para qué sirve la virtud, es decir, qué significa adquirir un perfeccionamiento de una capacidad a nivel operativo. Por eso no basta solamente con el ejemplo; ver el buen carácter del amigo no es garantía de desear el mismo bien del amigo ni querer ser virtuoso como él. Está claro que el buen ejemplo ayuda mucho al amigo; sin embargo, el aspecto funda-

mental para que un amigo ayude a otro a mejorar el carácter es el valor de la corrección. Por eso para que un amigo acepte una corrección es necesario que lo acepte como amigo, ya que nadie puede aceptar la corrección si antes no ha aceptado al amigo y la intención que este tiene de ayudarle. Por tanto, aceptar la corrección no solamente es un acto virtuoso de humildad, sino que está en conexión con el acto de ser personal, puesto que implica una aceptación del otro, como alguien que quiere ayudar. ¿Cómo debe ser la corrección al amigo? Debe ser para guiarle en el camino de la adquisición de la virtud, enseñándole que le va a capacitar más y, como consecuencia, le va a ayudar a mejorar como persona.

Pautas para integrar las relaciones de amistad con el crecimiento moral

Hoy se considera que el buen amigo es quien acompaña siempre, quien no abandona cuando comienzan las dificultades, quien perdona y no se deja influir negativamente, dolido quizás por una deslealtad, o por un incumplimiento del amigo a una ayuda solicitada. Sin embargo, el mejor amigo es aquel que ayuda a establecer relaciones de amistad a nivel personal, que son las que sirven para mejorar en un doble sentido. Primero, ayudan a ser felices y, segundo, a comprender la necesidad de mirar al otro, especialmente al amigo, para darle aquello que necesita para adquirir virtudes. El buen amigo aconseja debidamente al amigo a encontrar los mejores medios para lograr el bien deseado, que siempre tiene que estar en sintonía con la mejora personal y con la felicidad. Por tanto, si ser feliz consiste en dar al otro todo el perfeccionamiento que uno adquiere de la naturaleza humana recibida de modo innato al nacer, entonces, a nivel antropológico, el mejor amigo es el que ayuda a cada amigo a ser mejor persona, el que le ayuda a ser más feliz, sin conformarse con el bienestar subjetivo, a desear y buscar la felicidad aristotélica en relación con el florecimiento personal.

La educación de la amistad se lleva a cabo siendo amigos. Esta vivencia de la amistad dependerá de la visión de la amistad

que se asuma y, en último término, en consonancia con la perspectiva que se está aquí sugiriendo, de la visión de la persona que se posea (Sellés, 2008). Si esta se concibe como manifestar el propio ser personal que se es y la aceptación del de los demás, con todo lo que ello implica, la vivencia y la experiencia de la amistad será diversa a una concepción de la amistad en la que ésta se funde solamente en lo afectivo.

Es preciso aclarar cómo integrar las relaciones de amistad en el ser personal. Esta aclaración se realizará siguiendo los tres niveles entitativos del ser humano. Si se desea el bien del amigo se está integrando ese deseo en el ser personal. Si se comparte con el amigo el conocimiento de lo que es bueno y cómo realizarlo, se está integrando los actos de la inteligencia en el ser personal. Si se obra el bien que el amigo necesita para ser mejor persona y se le ayuda a ser más feliz, entonces estamos integrando las voliciones en el ser personal.

Según lo apuntado, solo cuando la relación está encaminada al crecimiento moral es pertinente hablar de una amistad auténtica, que enriquezca a ambos amigos. La educación de la amistad tiene que ver con el aprender a darse al amigo y en ayudarle a que él pueda darse. En el orden de la amistad de benevolencia apuntada y entendiendo que el fin de esta relación es ayudar al amigo a ser felices apuntamos algunas sugerencias que pueden ser interesantes para educar en esta virtud. No son pautas en el orden de la educación del carácter, es decir, para el aprendizaje de cómo se adquieren las virtudes, sino en el del ser personal, siempre encaminadas a la ayuda personalizada para ser más feliz.

- Ayudarle a su aceptación personal.
- Enseñarle a integrar las emociones en el proyecto de vida y en la felicidad.
- Enseñarle a integrar el querer de la voluntad en el amar personal.
- Ayudarle en su propio autoconocimiento personal.
- Ayudarle en la tarea de aceptar que tiene que perfeccionar la naturaleza recibida.
- Ayudarle a que se pregunte cuál es el sentido de la vida.

- Enseñarle la diferencia entre el crecimiento personal, la optimización de la persona y el perfeccionamiento de la naturaleza como fruto de la educación del carácter.
- Darle luces para que comprenda la relevancia de aceptar al otro como es.

Por tanto, conviene tener presente la relevancia de integrar los actos de la afectividad, de la inteligencia y de la voluntad en el ser personal. Esto significa que todos esos actos deben estar en armonía con el fin último de la persona, que no es otro más que la felicidad. Por tanto, el crecimiento moral de la auténtica amistad, la de benevolencia, se concreta en la tarea de ayudar al amigo a ser feliz en el orden del ser personal y no conformarse con el bienestar subjetivo.

Reflexiones finales

La amistad puede ser verdaderamente una ayuda al crecimiento moral personal, sobre todo, cuando el amigo desea, quiere, actúa y ama que su amigo sea mejor persona. Si aceptamos la distinción radical entre esencia y acto de ser personal como válida a nivel constitutivo del ser humano, entonces ser mejor persona debe implicar mejorar la esencia y el ser personal. Por eso, tener un amigo auténtico requiere ayudarle en los tres niveles constitutivos del ser humano: afectividad, esencia y acto de ser. Esto se traduce en ayudar al amigo a que desee el bien, a que esté dispuesto a obrar el bien, a que quiera obrar el bien, a que gestione las emociones negativas que dificultan obrar el bien querido, a que entienda qué significa el bien y por qué conviene obrar según él y a que ejecute las acciones buenas. Estas son acciones propias de la afectividad y de la esencia, resumidas en los actos de desear, conocer, querer y obrar el bien.

Asimismo, mejorar como persona debe implicar los actos constitutivos del ser personal que consisten en amar, caracterizado por dar sentido al perfeccionamiento adquirido al obrar el bien, en dar al otro lo que necesita para obrar el bien y en acep-

tar del otro lo que nos da para que nosotros podamos obrar el bien. Estos actos del amar personal suponen aceptar al amigo como otro yo, quien también tiene la tarea de perfeccionar las capacidades recibidas de manera natural. Lo más radical de ser buen amigo de otro es ayudarle a dar un sentido a esta tarea de perfeccionar lo natural recibido. Este sentido estriba en responder para qué se adquiere la perfección de lo natural. La respuesta a esta cuestión es la clave del crecimiento moral personal que consiste –según nuestra propuesta– en destinar el perfeccionamiento adquirido, dándolo al otro. Sin duda, esta es la particularidad de la amistad, dar al amigo lo que necesita para ser mejor persona. Por eso educar en la amistad, a nivel personal, significa ayudar al amigo a aceptar los dones recibidos de otro amigo.

La amistad supone de modo radical el crecimiento moral cuando se desea, se quiere, se actúa y se ama al amigo para que sea mejor persona, pero se revela también como una necesidad antropológica. El crecimiento moral que supone la amistad para el ser humano, desde esta perspectiva, fue originalmente señalado por Aristóteles, dibujando la amistad y el crecimiento moral que entraña como una realidad profundamente humana y estableciendo, en gran medida, la fundamentación de esa pluralidad dimensional –deseo, voluntad, acción y amor– que en la amistad converge. Aristóteles afirma que cualquier ideal de felicidad humana debe asumir amistades auténticas, satisfactorias y duraderas. En este sentido, se sugiere que la amistad implica crecimiento moral desde una doble perspectiva, respecto a su propia naturaleza de virtud y en relación con el crecimiento de la totalidad de la persona.

La ayuda al amigo para el crecimiento moral se puede concretar en varios aspectos. Primero, en ayudarle a que mejore su sensibilidad moral para desear obrar el bien. Segundo, en ayudarle a educar su carácter. Para ello es preciso ayudarle a que comprenda cómo deliberar para elegir los medios necesarios para alcanzar el bien, a actuar según ese bien elegido, en ayudarle a que sea virtuoso, en el sentido de que adquiera la virtud como una disposición estable, sabiendo que tiene ese hábito y que puede disponer de él, lo que significa que es capaz de actuar conforme a ese bien

eligiendo lo que es bueno. Tercero, en dar al amigo lo que necesita para obrar el bien. Cuarto, en ayudar al amigo a dar un sentido a su obrar, siempre basándose en que sea más feliz. Ayudarle a que comprenda la diferencia entre las relaciones interpersonales, íntimas que le van a ayudar a ser mejor persona, frente a las meras relaciones sociales de convivencia, de estar con otras personas, que no necesariamente tienen que aportar una mejora a nivel moral, ya que no siempre es una relación ética en sí misma, como las que buscan el bien para ejercitarlo continuamente. Además, también consiste en aprender a amar a nivel personal qué significa darse al otro como persona de manera exclusiva.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Aristóteles (2008). *Política*. Gredos.

Corcilius, K. (2015). Faculties in ancient philosophy. En: D. Perler (ed.). *The faculties: a history* (pp. 19-58). Oxford University Press.

Kosman, L. A. (1999). Being properly affected: virtues and feelings in Aristotle's ethics. En: N. Sherman (ed.). *Aristotle's ethics. Critical essays* (pp. 261-276). Rowman & Littlefield.

Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian Character friendship as a 'method' of moral education. *Studies in Philosophy and Education*, *39*, 349-364. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w

Pakaluk, M. (2005). *Aristotle's Nicomachean ethics*. Cambridge University Press.

Polo, L. (1999). La amistad en Aristóteles. *Anuario Filosófico*, *32*, 477-485.

Sellés, J. F. (2008). La educación de la amistad: una aproximación conceptual. *Educación y Educadores*, *11* (1), 145-166.

Yepes, R. y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. Eunsa.

2

La formación del buen carácter para las relaciones de amistad positivas

Ángela Martín-Gutiérrez
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez
Universidad de Sevilla (US)

El ser humano es un ser social o político por naturaleza. Con esta máxima aristotélica se describe la necesidad del ser humano de convivir e interactuar con sus semejantes. Aristóteles plantea que la amistad es un resorte de incalculable valor para el *zoon politikon* que se encuentra en la esfera pública, afirmando que es lo más necesario y valioso para una vida feliz. No es de extrañar que en *Ética a Nicómano* (2005, p. 234 [1155a4-5]) precise que «nadie desearía vivir, aunque poseyera todos los demás bienes», calificando la amistad como «el mayor de los bienes externos» (2005, p. 278 [1169b14]), y comprendiéndola como «una virtud o le acompaña la virtud» (2005, p. 234 [1155a1-2]).

El concepto de amistad es complejo y alberga distintas nociones en función del enfoque teórico desde el que se estudie, aunque existe cierto consenso filosófico al definir unas características esenciales relacionadas con el significado de la amistad. Así, presentamos cuatro cualidades sustentadoras de la amistad, a saber: a) afectividad o consideración positiva mutua, porque el amigo es otro yo; b) predisposición o voluntad de actuar por el bien del otro; c) realización de actividades comunes en un tiempo compartido; d) querer al amigo por sí mismo, por sus virtudes y carácter (Hoyos-Valdés, 2018; Kristjánsson, 2020). Cuando

se aúnan estas características se construye una amistad completa basada en la virtud, en contrapunto a la amistad incompleta, ya sea por utilidad y por placer. Estas dos amistades se basan, respectivamente, por un lado, en obtener un beneficio entre dos amigos (amistad por utilidad); por otro lado, en satisfacer placeres mutuos (amistad por placer). La naturaleza de la amistad incompleta es extrínseca y transitoria, puesto que prima el interés y el placer propio. Así, cuando estos dejan de existir, la amistad se disuelve; a diferencia de la amistad completa, la cual posee una naturaleza intrínseca y perdurable, pues el núcleo central es la propia amistad, el amigo en sí mismo (Calvo, 2003).

Con estas cualidades es obvia la perspectiva ética a la que nos acogemos, sobre todo, si nos centramos en b) y d). Más particularmente, en el «por sí mismo» de la cualidad d) subyace el principio propiamente humano de realizar acciones o actos elegidos mediante la inteligencia, el raciocinio y la deliberación; esto es, el «por sí mismo» se revela en la elección que realiza cada persona. Relacionándolo con la «amistad buena», significaría elegir al amigo en función de las virtudes y carácter que este posee y escoge. Así, la amistad auténtica comportaría seleccionar adecuadamente a los amigos que son buenos (Calvo, 2003). Este tipo de amistad no solo implicaría amar las virtudes del carácter del amigo, sino también promover el desarrollo del carácter entre los amigos, lo que favorecería la formación mutua del buen carácter y el florecimiento personal (Hoyos-Valdés, 2018).

Desde la óptica aristotélica, para «vivir bien» o «vivir una buena vida» es clave la buena amistad, ya que facilita la construcción de la autonomía personal y las relaciones interpersonales auténticas (Kristjánsson, 2019). Ahora bien, la amistad del carácter está constituida por un elenco de virtudes que se consolidan mediante el ejercicio de hábitos morales implementados en la interacción mutua, entre los más importantes se encuentran: el respeto moral, el discernimiento entre qué es y no es virtuoso, la voluntad de actuar por el bien del otro o el compartir las penas y las alegrías (Walker *et al.*, 2016).

Llegados a este punto, cabe aclarar que nuestro interés se centra en las amistades constituidas durante la infancia y adolescen-

cia, ya que suponen el germen donde se cultivará la habitud para las amistades en la adultez. Por ello, a partir de aquí, cuando aludamos a la amistad estaremos haciendo referencia a la amistad en las primeras edades del ciclo vital con todas las connotaciones cognitivas, morales y emocionales que conlleva.

El planteamiento que sugerimos en relación con la amistad se sustenta en la hipótesis de posibilitar en la niñez y adolescencia opciones válidas de iniciar, mantener, y, en su caso, finalizar relaciones de amistad. El fomento de la interacción entre iguales ampliará las posibilidades de construir el hábito de la amistad y, en consecuencia, la articulación del carácter, puesto que las interrelaciones mutuas entre pares se consideran un recurso humano excelente para la construcción del buen carácter (Brewer, 2005). A modo de bucle, el carácter de uno influiría en el carácter del otro y, a su vez, el carácter de este incidiría en el carácter de aquel; sería como una retroalimentación constante que repercutiría tanto en la configuración del carácter de ambas partes como en el desarrollo de la propia amistad. Sin embargo, en la cotidianidad educativa parental relacionada con la amistad de los hijos emerge la controversia sobre en qué momento se adquiere el grado de autonomía suficiente por parte de los hijos para elegir sus propias amistades y tener la garantía de que serán amistades promotoras del buen carácter. Son cuestiones ambiciosas para las cuales no existen respuestas unívocas, aunque sí está suficientemente demostrado que según se avanza hacia la adolescencia, los hijos se distancian del influjo paterno sobre la elección y mantenimiento de sus amistades. Además, estás amistades comienzan a ejercer un fuerte influjo en los hijos.

Frente a la aparente irresolución de estas cuestiones, la desesperanza y resignación atenazan a los padres cuando se percatan de la irremediable autonomía filial en la elección de las amistades. En esta preocupación paternal subyace una cuestión que, tal vez, posibilite una mejor comprensión de cómo educar a los hijos para la elección de amistades positivas que contribuyan al desarrollo del buen carácter, a saber: qué fortalezas del carácter constituyen una buena amistad que coadyuve al florecimiento de uno mismo y de los otros. El enfoque desde el que abordamos la elección de bue-

nas amistades se circunscribe al paradigma de la psicología y educación positiva. Específicamente, seguiremos la clasificación de fortalezas y virtudes de valores en acción (VIA, siglas en inglés), planteada por Peterson y Seligman (2004), puesto que es un marco comprensible y válido para estudiar la constitución del buen carácter y donde se describen las virtudes y sus fortalezas constitutivas para una auténtica felicidad (Seligman, 2005) (tabla 1). Por fortalezas del carácter entendemos un conjunto de mecanismos, procesos o disposiciones estables de la personalidad que favorecen la adquisición de virtudes y se reflejan en las acciones, emociones y pensamientos de las personas (Peterson y Seligman, 2004).

Tabla 2.1. Virtudes y fortalezas del modelo VIA

Virtudes	Fortalezas
Sabiduría y conocimiento	Curiosidad e interés por el mundo Amor por el conocimiento Juicio/pensamiento crítico/ mentalidad abierta Ingenio/originalidad/inteligencia práctica/perspicacia Inteligencia social/inteligencia personal/inteligencia emocional Perspectiva
Valor	Valor y valentía Perseverancia/laboriosidad/diligencia Integridad/autenticidad/honestidad
Humanidad y amor	Bondad y generosidad Amar y dejarse amar
Justicia	Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad Imparcialidad y equidad Liderazgo
Templanza	Autocontrol Prudencia/discreción/cautela Humildad y modestia
Trascendencia	Disfrute de la belleza y la excelencia Gratitud Esperanza/optimismo/previsión Espiritualidad/propósito/fe/religiosidad Perdón y clemencia Picardía y sentido del humor Brío/pasión/entusiasmo

Nota. Elaborado a partir Seligman (2005).

En relación con la amistad, determinados estudios (Wagner, 2019; Walker *et al.*, 2016) describen un elenco de fortalezas del carácter que vienen a representar con cierta exactitud qué se considera una buena amistad desde el punto de vista del adolescente. A continuación, siguiendo estas investigaciones, realizamos una prelación de las fortalezas del carácter y una breve definición de cada una de ellas, en función de relevancia para una buena amistad. En primer lugar, la inteligencia social, personal y emocional comprendida como el conocimiento, comprensión y expresión de los sentimientos y estados emocionales propios y ajenos actuando en consecuencia (Mayer y Salovey, 1993). En segundo lugar, bondad-generosidad y amor-dejarse amar se trata de ser amable y respetuoso con el otro intentando hacer el bien, junto con la puesta en práctica del hábito de mostrar amor por el otro y ser capaz de aceptar el amor del otro. En tercer lugar, gratitud y humor se relacionan con la apreciación del beneficio o favor realizado por el otro y la obligación moral de corresponder oportunamente. Por otra parte, se vincula con la propensión de sentirse alegre y hacer sentir alegría al otro. En cuarto lugar, la integridad, autenticidad y honestidad consiste en vivir coherentemente entre lo que se piensa, se dice y se hace en la amistad. Se trata de mostrase uno mismo ante el otro de forma sincera, sin tapujos o medias verdades.

Propuesta pedagógica para la formación del buen carácter en las relaciones de amistad

Las fortalezas del carácter mencionadas en el epígrafe anterior son identificadas como cualidades en la búsqueda de los buenos amigos. Su adquisición y despliegue comprende la construcción de una relación entre iguales que mutuamente contribuyen a llevar una buena vida. De este modo, entre otras, la tarea educativa paternal consistiría en educar para la consecución de esas fortalezas y en el juicio para su identificación en los otros. En este sentido, este capítulo persigue dar a conocer algunas estrategias para trabajar en el seno familiar las cuatro fortalezas del carácter

más relacionadas con una amistad positiva en los adolescentes, pues, como ya comentábamos, la buena amistad, facilita la construcción de la autonomía personal, las relaciones interpersonales auténticas y la competencia del sujeto. Cabe destacar que, aunque se realizan propuestas por fortaleza, todas ellas están relacionadas entre sí, pues son parte de la formación del carácter de los adolescentes.

La inteligencia social, personal y emocional

La inteligencia social, personal y emocional media en la formación de las fortalezas del carácter. En este sentido, la educación familiar hará posible que nuestros adolescentes adquieran la capacidad de gestionar las relaciones con los demás de manera efectiva y armoniosa. Entre otros beneficios se puede destacar que hará posible la compresión de las propias emociones de los jóvenes y las de su entorno (autoconciencia y equilibrio), el desarrollo de actitudes empáticas, la resiliencia, las habilidades sociales, la capacidad de influencia y el liderazgo, y el incremento de su motivación. Para poder cultivar esta fortaleza se ofrecen las siguientes estrategias y propuestas a las familias (tabla 2.2).

Tabla 2.2. Estrategias y propuestas para cultivar la inteligencia social, personal y emocional

Estrategias	Propuestas
Favorecer el acercamiento en las relaciones.	En las relaciones de amistad expresar las emociones eficazmente es importante, pero si no han tenido anteriormente referentes será difícil conseguirlo. En este sentido, podemos ayudar a los adolescentes, propiciando situaciones en los que nos preocupemos por ellos para que aprendan a reproducir esos patrones: «¿Cómo te encuentras?», «¿Cómo ha ido el día hoy?», «Siento lo ocurrido», «Me gusta compartir contigo estos momentos», «Las conversaciones contigo son enriquecedoras», etc. Además de este lenguaje verbal, debemos potenciar el lenguaje no verbal (contacto visual, contacto físico, sonrisas, abrazos, etc.) y nuestras acciones (propiciar actividades en familia, hacer favores, compartir lo que tenemos, etc.).

Reducir la frustración y la negatividad.	Tener una predisposición negativa y poco objetiva ante las acciones de sus grupos de amistad no favorece las relaciones positivas. Por tanto, podemos reflexionar con ellos sobre situaciones que se produzcan, como, por ejemplo: «Mi amiga no me ha llamado, ya no quiere saber nada de mí». Ante esta situación podríamos reforzar negativamente o, por el contrario, hacerlo de manera positiva planteándoles: «Quizás no te ha llamado porque ha estado ocupada».
Fomentar el equilibrio emocional.	Para conseguir un equilibrio emocional es recomendable animarlos a que realicen actividades físicas individuales y grupales, pues la ejercitación física repercute en el desarrollo personal, social y emocional: correr, jugar al tenis, al baloncesto, al fútbol, etc.
Trabajar la resiliencia.	Es importante crear espacios y tiempos de reflexión en familia con el objetivo de plantear preguntas constructivas sobre situaciones cotidianas que se producen. Esta reflexión ayudará a los adolescentes a adquirir una perspectiva de la vida con afrontamiento positivo desde sus prioridades. Algunas preguntas que puede guiar la reflexión son: «¿Qué ha ocurrido?», «¿Cómo podrías gestionar esta situación de otra manera?», «¿Qué puedes aprender de lo sucedido?», «¿Qué es prioritario en este momento?».
Trabajar la asertividad.	La asertividad implica no estar de acuerdo en todo momento con los demás, manteniendo nuestras prioridades y protegiéndonos de la imposición de los demás sin sentirnos culpables. Pero no debemos olvidar, que debemos ser amables y no manifestar agresividad en nuestra respuesta. En este sentido, debemos ayudarles a gestionar situaciones en las que expresen cómo se sienten de forma empática, manifiesten lo que piensan y expliquen lo que les gustaría que sucediera. Imaginemos, por ejemplo, que desean decirle a un amigo o amiga que se sienten agobiados de estar constantemente con él o ella. Una posible respuesta podría ser: «Entiendo que quieras estar siempre conmigo. Sin embargo, debes comprender que tengo otras cosas que hacer y también me gusta compartir tiempo con otras personas, por lo que te pido que no me insistas cuando te digo que no puedo quedar contigo».

Bondad-generosidad y amor-dejarse amar

Trabajar la bondad, la generosidad y el amor desde el seno familiar hará posible que nuestros adolescentes aumenten sus niveles de felicidad, su confianza en sí mismos y fortalecerá sus relaciones con las demás personas creando vínculos duraderos y sólidos. Para poder cultivar esta fortaleza se ofrecen las siguientes estrategias y propuestas a las familias (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Estrategias y propuestas para cultivar la bondad, generosidad y el amor-dejarse amar

Estrategias	**Propuestas**
Realizar buenas acciones.	Para fomentar esta fortaleza es necesario ponerla en práctica. De esta manera, resulta necesario animar a los adolescentes a que realicen buenas acciones en su día a día. A modo de ejemplo, destacamos las siguientes: reunirse con un amigo o amiga que está pasando por un mal momento, escuchar activamente a alguien que no se encuentra bien, felicitar a alguien por un logro que ha obtenido, ayudar a una persona mayor a cruzar una calle, compartir un bocadillo con otra persona a la que se le ha caído el suyo al suelo, llamar a los abuelos para preguntarles cómo están, ayudar en casa en las tareas, organizar una fiesta para alguien, dedicarle tiempo a los más pequeños de la familia, etc.
Colaborar con entidades del tercer sector de acción social.	Una de las propuestas más interesantes para cultivar esta fortaleza es animar a los jóvenes a que participen como voluntarios en obras sociales promovidas por las asociaciones, las fundaciones y las ONG. Algunas propuestas de colaboración pueden ser con las siguientes entidades: Banco de Alimentos, Cáritas, Cruz Roja, Save the Children, asociaciones culturales y deportivas, entidad Adopta a un Abuelo, etc. Desde el ámbito familiar también podemos contribuir en esas entidades.
Observar y reflexionar de manera participativa.	Podemos realizar un registro o diario familiar en el que cada miembro pueda anotar acciones amables y generosas que observa en su entorno o realiza individualmente a lo largo de la semana. Posteriormente, se puede reflexionar con ayuda de preguntas como: «¿Hemos contribuido a mejorar la vida de alguna persona que nos rodea?», «¿Cómo lo hemos hecho?», «¿Nos han ayudado a nosotros?», «¿Cómo nos hemos sentido?», «¿Le hemos agradecido a esa persona lo que hizo por nosotros?», «¿De qué manera?» Para finalizar podemos elegir alguna de las acciones que hemos registrado con el propósito de llevarla a cabo la siguiente semana.
Incentivar las actividades cooperativas en el ámbito social.	Las actividades cooperativas sociales contribuyen a potenciar la generosidad. Podemos animar a nuestros adolescentes a que participen en actividades como: carreras solidarias o benéficas, grupos de *scouts*, tertulias dialógicas o literarias, campamentos de verano, etc.

Proponer dilemas desde experiencias vividas.	En muchas ocasiones las situaciones diarias que viven los adolescentes les hacen tener que elegir entre distintas opciones. Algunas les benefician directamente y otras, a personas que quieren o les rodean. Desde este punto de vista, abordaremos con ellos esas situaciones para que decidan desde un punto de vista generoso. Algunos ejemplos de situaciones podrían ser: a) «Nos han invitado a una celebración esta tarde a la que nos gustaría ir, pero nuestro hermano pequeño mañana tiene un examen de matemáticas y sabemos que si lo ayudamos, podría aprobarlo. ¿Salgo a la celebración o me quedo en casa ayudando a mi hermano?»; b) «Formo parte de un grupo de amigos y amigas con quienes comparto muchos de mis intereses, aficiones, gustos, etc. Varios de ellos han empezado a acosar a otro chico desde hace unos días y hoy por primera vez evidencio esa situación cuando nos lo encontramos en la calle. ¿Cómo actuaría? ¿Me posiciono con mi grupo, aunque no intervenga en el acoso? ¿Defiendo al chico que está siendo agredido?»

Gratitud y humor

Trabajar la gratitud desde el seno familiar hará posible que nuestros adolescentes adquieran un estado de bienestar que les propicie felicidad y optimismo, satisfacción personal y con el entorno que les rodea, y un incremento de apoyo social. Para poder cultivar esta fortaleza se ofrecen las siguientes estrategias y propuestas a las familias (tabla 2.4).

Tabla 2.4. Estrategias y propuestas para cultivar la gratitud

Estrategias	Propuestas
Propiciar una cadena de favores	Hacer favores y que nos los hagan es algo que debemos trabajar con los adolescentes. Estas acciones pueden surgir espontánea o casualmente, o de forma más reglada si queremos trabajarlo desde el ámbito familiar. Por ejemplo, podemos proponerle a cada miembro de la familia que durante una semana debe estar pendiente de otro miembro, y viceversa, de tal manera que tendremos que ayudarle en lo que consideremos que necesite o nos demande de manera explícita. Cuando finalice la semana, todos los miembros de la familia podrán comentar cómo han ayudado y en qué les han ayudado y cómo se han sentido tras esta experiencia, valorando si merece la pena repetirla en otros entornos (círculos de amistad, ámbito laboral, escuela o instituto, etc.).

Valorar lo que tenemos	La etapa de la adolescencia se caracteriza por el inconformismo reiterado. En muchas ocasiones, esta inconformidad produce que no sepamos apreciar lo que realmente tenemos en nuestras vidas. Evidentemente, no hacemos referencia solo a lo material. Como propuesta, durante una semana podemos compartir en las cenas familiares aquellos momentos del día que nos hayan podido generar felicidad y de los cuales estemos agradecidos. Por ejemplo: «Hoy al subirme al autobús, me di cuenta de que no tenía cómo pagar el billete y una señora me pagó el viaje para que pudiera llegar hasta casa». De esta manera, verbalizaremos aquellas acciones por las que debemos sentirnos satisfechos y agradecidos con aquellas personas que se preocuparon por nosotros.
Apreciar lo que hacen	Una buena forma de trabajar la gratitud es desde las acciones que llevemos a cabo en la familia. Dar ejemplo con nuestro comportamiento y apreciar lo que nuestros adolescentes hacen es muy importante para ellos. Por ejemplo, podemos regalarles comentarios y acciones que muestren lo orgullosos que estamos de ellos, la confianza que depositamos en sus acciones, el cariño y apoyo que siempre recibirán de nuestra parte, así como agradecerles (dar las gracias) cuando hagan algo en beneficio de los demás, aun sabiendo que sea en detrimento de ellos. Además, por sus acciones podemos recompensarlos con momentos o experiencias en familia que sean gratificantes para ellos (realizar un viaje, ir de campamento, visitar entornos naturales, etc.).

La integridad, autenticidad y honestidad

Trabajar estas fortalezas desde el seno familiar hará posible que nuestros adolescentes adquieran la capacidad de resolver sus problemas, sentirse satisfechos con ellos mismos y con los otros y tener el control de las situaciones en las que se encuentren. Para poder cultivar estas fortalezas se ofrecen las siguientes estrategias y propuestas a las familias (tabla 2.5).

Tabla 2.5. Estrategias y propuestas para cultivar la integridad, autenticidad y honestidad

Estrategias	Propuestas
Fomentar el sentido crítico.	Los distintos ámbitos en los que se relacionan los adolescentes y las personas que los rodean, influyen en la construcción de su carácter. Por este motivo, es importante que desde el seno familiar formemos en un sentido crítico para ayudar a los jóvenes a discernir entre la gran información que se encuentra a su alcance. De esta manera, podrán ser críticos con lo que vean, escuchen e incluso hablen. Como propuesta sería interesante que, a través de la visualización de series, películas, documentales, programas de televisión, etc., reflexionemos con ellos sobre distintas situaciones normalizadas que en muchas ocasiones no son aceptables ni morales, aunque ocurran más de lo que desearíamos. Por ejemplo, podríamos analizar críticamente con ellos las noticias de violencia de género que vemos en los distintos telediarios a lo largo de una semana.
Enseñar a decir no.	Las relaciones de amistad afianzan los valores y las creencias de los adolescentes. Desde este punto de vista, es importante transmitirles dos aspectos importantes: a) no deben rechazar a nadie, aunque no compartan sus mismas creencias y valores; b) deben ser prudentes en las decisiones que toman con respecto a la elección de sus grupos de amistad, valorando si en algún momento podrán perjudicarles o llevarlos a situaciones de las cuales puedan arrepentirse. Desde el ámbito familiar, es necesario explicarles cuál es nuestra postura para que la tomen en cuenta y le ayuden a moldear su visión ante algunos asuntos. Un ejemplo de situación sería: «Si su grupo de amistad le incita a realizar actos que no le parecen bien y no compartan (beber alcohol, consumir drogas, robar, aprovecharse de los demás, etc.), debe ser firme en su negativa y pedirles que «no» insistan ni lo presionen».
Incentivar la coherencia.	Fomentar desde la familia la coherencia entre los pensamientos, los sentimientos y las acciones verbales y no verbales es primordial para que los adolescentes creen relaciones positivas y sólidas de amistad. Así, se garantizará la estima, la confianza y el respeto de los demás. De esta manera, podemos reflexionar con los adolescentes sobre situaciones ocurridas, analizando sus acciones y haciéndoles hincapié en la importancia de ser coherentes y firmes en sus decisiones, a pesar de las consecuencias. Por ejemplo: «Si dentro de nuestros valores se encuentra la justicia, no podemos quedarnos callados o evitar contradecir la opinión equivocada de nuestro amigo para no quedar mal con él cuando quiere impedir que otro chico o chica participe en una actividad». Siguiendo nuestros principios, actuaremos en consecuencia, aunque conlleve que nuestro amigo se enfade con nosotros.

Reflexiones finales

La amistad es clave para el desarrollo del buen carácter, y la formación del buen carácter es primordial para el fomento de la amistad positiva. Sin embargo, no vale cualquier tipo de amistad; sería necesario una «amistad buena o auténtica» para posibilitar la formación del buen carácter. En este sentido, comprendemos que una amistad plena es una virtud que conlleva afectividad o reciprocidad, predisposición o voluntad de actuar por el bien del otro, realización de actividades comunes en un tiempo compartido y querer al amigo por sí mismo, por sus virtudes y su carácter. Como ya indicaba Aristóteles, es necesario buscar el bien del amigo por sí mismo, promoviendo y respetando su carácter y favoreciendo el nuestro propio. Las características de una buena amistad se perfilan fundamentalmente por las fortalezas del carácter que la constituye. A este respecto, existen virtudes y fortalezas relacionadas estrechamente con la generación de una buena amistad o amistad positiva, especialmente: la bondad-generosidad y amor-dejarse amar, la gratitud y el humor, y la integridad, autenticidad y honestidad. Todas ellas mediadas por la inteligencia social, personal y emocional.

Las virtudes y fortalezas son educables, y la familia, como primer agente socializador, es, junto a la escuela, uno de los agentes más importantes en la formación del carácter y en la creación de relaciones de amistad positivas de los adolescentes. Centrándonos en la familia, creemos convenientemente el asesoramiento y la orientación familiar en estrategias y propuestas para trabajar desde el hogar las fortalezas que influyen en la generación de relaciones de amistad positivas.

Como ya hemos expuesto anteriormente, la mediación de la inteligencia social, personal y emocional es clave para el fomento de las fortalezas. Por ello, se proponen vinculadas a este tipo de inteligencia estrategias para favorecer el acercamiento en las relaciones, reducir la frustración y la negatividad, fomentar el equilibrio emocional, trabajar la resiliencia y trabajar la asertividad. Junto a la inteligencia social, personal y emocional se han planteado tres líneas de propuestas o asesoramiento familiar para las tres principales fortalezas de la buena amistad, a saber:

1) desarrollar la bondad-generosidad y amor-dejarse amar mediante estrategias para realizar buenas acciones, colaborar con entidades del Tercer Sector de Acción Social, observar y reflexionar participativamente, incentivar las actividades cooperativas en el ámbito social y proponer dilemas desde experiencias vividas; 2) fomentar la gratitud y el humor a través de estrategias como propiciar una cadena de favores, valorar lo que tenemos y apreciar lo que hacen los ; 3) fomentar la integridad, autenticidad y honestidad, se proponen como estrategias fomentar el sentido crítico, enseñar a decir «no» e incentivar la coherencia.

Para finalizar puntualizamos que el concepto de «amistad buena», auténtica o positiva desarrollado y las propuestas educativas planteadas al respecto han de ser interpretadas como un punto de inicio para el desarrollo de futuras reflexiones educativas, así como para la implementación de líneas de actuación educativas relacionadas con la construcción de la buena amistad desde la familia.[1]

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.

Brewer, T. (2005). Virtues we can share: friendship and Aristotelian ethical theory. *Ethics*, *115* (4), 721-758.

Calvo, T. (2003). La concepción aristotélica de la amistad. *Bitarte: Revista Cuatrimestral de Humanidades*, *30*, 29-40.

Hoyos-Valdés, D. (2018). The notion of character friendship and the cultivation of virtue. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *48* (1), 66-82. https://doi.org/10.1111/jtsb.12154

Kristjánsson, K. (2019). Ten un-Aristotelian reasons for the instability of Aristotelian character friendships. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *49* (1), 40-58. https://doi.org/10.1111/jtsb.12190

Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian character friendship as a 'method' of moral education. *Studies in Philosophy and Education*, *39* (4), 349-364. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w

1. Nota: Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17* (4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.

Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *39* (6), 864-903. https://doi.org/10.1177/0272431618791286

Walker, D. I., Curren, R. y Jones, C. (2016). Good friendships among children: a theoretical and empirical investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *46* (3), 286-309. https://doi.org/10.1111/jtsb.12100

3

La generosidad en las relaciones familiares

Elda Millán Ghisleri
Universidad Villanueva (UV)

María José Ibáñez Ayuso
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

«Cuando contemplamos a un hombre generoso, detectamos la necesidad de superar nuestro ser mortal y reencontrarnos con el sentido auténtico de nuestra vida. Somos para darnos» (Villapalos y San Miguel, 2001, p. 77). Esta cita pone de manifiesto lo atractiva que resulta la generosidad. La persona generosa atrae, incita a querer parecerse a ella y despierta deseos de nobleza. Esto sucede porque la persona está hecha para darse a los demás. La generosidad plenifica la expresión de que el hombre es un ser «social por naturaleza». «Se trata de una entrega, una decisión libre de entregar lo que uno tiene» (Isaacs, 2010, p. 50).

La generosidad es una virtud y, por tanto, un acto libre de la persona que se entrega. Al ser libre, no es algo «espontáneo», sino que está mediado por la inteligencia, porque somos capaces de *distinguir* lo que es bueno y por la voluntad porque podemos *quererlo*. Esto significa que la persona que desea ser generosa se da cuenta de que darse es algo bueno (gracias a la inteligencia), y, de hecho, se da (a través de la voluntad). Esto es muy interesante, porque si queremos ser generosos, podemos trabajar en ello. La generosidad es una virtud en cuyo desarrollo la familia tiene un importantísimo papel. De hecho, el niño nace «en el seno de una generosidad que lo acoge» (Amilburu *et al.*, 2018,

p. 120) y esta acogida posibilita, en primer lugar, el descubrimiento de la propia dimensión relacional. Mediante la convivencia familiar, los niños poco a poco pueden comprender que son «de otros», «con otros» y «para otros».

La generosidad es una virtud que tiene numerosas ventajas. Recientemente (Francisco-Carrera y Véliz-Burgos, 2020), se ha señalado la necesidad de la educación en la generosidad como una forma de ecología con el entorno y de cuidado de los demás. El cuidado del entorno está cobrando interés en los últimos años (Alonso-Sainz, 2021), incluso en algunos contextos se le da más peso que al cuidado de las personas. Esta idea del cuidado tiene su origen en la «ética del cuidado» ya propuesta en la década de los ochenta por Gilligan y Noddings. El cuidado del otro y la generosidad son temas de suma actualidad que conviene recuperar e impulsar pues ahí está la clave de lo propiamente humano. Por otro lado, cuando se fomenta la generosidad y se le da un valor educativo, se dota de estrategias a los jóvenes para un desenvolvimiento social más enriquecedor y profundo. También bajo el paraguas de la psicología positiva (López, 2017) se habla de que el verdadero bienestar se logra cuando la persona es generosa y se da a los demás.

La generosidad en el contexto familiar puede desarrollarse en distintos ámbitos y abordarse desde diferentes puntos de vista; podemos hablar de la generosidad de los padres hacia los hijos y de los hijos hacia los padres, de la generosidad entre hermanos y de aquella que se desarrolla en las relaciones con la familia extensa. En la propuesta pedagógica, se irán desglosando y proponiendo estrategias específicas para cada uno de estos ámbitos.

En primer lugar, se puede considerar la generosidad desde los padres hacia los hijos. Esta relación de generosidad puede ser vivida como algo «natural», ya que lo suyo es que los padres cubran las necesidades básicas de desarrollo de sus hijos. Esto incluye la crianza y la educación. Los padres son generosos con sus hijos cuando buscan darles lo mejor, lo que sus hijos «se merecen». Sin embargo, «lo mejor» puede llevar a equívocos. Puede ocurrir que los padres busquen dar aquello que ellos no tuvieron y caigan en un cierto sobreproteccionismo de los hijos o se dé

más de lo que es bueno que los hijos reciban. Aquí es interesante que los padres piensen y reflexionen sobre qué es lo que consideran como «lo mejor» para sus hijos. En ocasiones, ese «lo mejor» supondrá provocar una cierta violencia, pues exigirá fortaleza y hacer algo que no apetece.

También conviene reflexionar sobre el contenido de lo que los padres quieren dar a sus hijos. Con frecuencia lo que realmente demandan los hijos es el «tiempo» de los padres. Ahí los padres deben ser generosos al dar su tiempo, aunque pueda suponer aburrimiento, sacrificios o unos ingresos económicos inferiores a los deseados. Sin embargo, en el tiempo que se dedica a los hijos, en realidad se teje la urdimbre de la confianza y la comunicación. Si queremos que nuestros hijos confíen en nosotros en la adolescencia, hay que dedicarles tiempo desde que son pequeños: jugar con ellos, que se sientan validados, valorados, escuchados y queridos. Y para ello, es preciso dedicar tiempo material. Ese tiempo exige una atención total hacia los hijos.

Sin duda, en la actualidad, las exigencias laborales impiden muchas veces dedicar tiempo en cantidad a los hijos. Si no se puede dedicar tiempo en cantidad, habrá que primar la calidad de este y suplir los fines de semana, en vacaciones, etc. Un elemento que puede dificultar esto es el teléfono móvil. Si estamos atendiendo a los hijos, debemos poner toda la atención en ellos. La escucha activa supone dejar el móvil, apagarlo o guardarlo. Distintas investigaciones (Solecki, 2022; Zhang *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2020) han mostrado el fuerte impacto negativo que tiene para los hijos el que los padres usen el móvil mientras los atienden, repercutiendo especialmente en su salud mental, en el debilitamiento de su autoestima y en la adicción de los padres a las redes sociales. Si queremos evitar en nuestros hijos un uso inadecuado o la adicción a las redes sociales, debemos ir por delante.

Aparcar el móvil, mirar a los hijos y escucharlos con atención e interés, «estar» con ellos. Se puede hablar de qué planes o actividades le gusta a cada uno y se puede proponer hacer ese plan y disfrutar toda la familia. Esto favorece la generosidad y también la comunicación y el conocimiento de los gustos en todos los

miembros de la familia. Estas actitudes manifiestan la importancia que son, «de hecho», para nosotros. También les damos el mensaje de lo que realmente es valioso: el cuidado y la atención en la familia. Así fomentamos una personalidad sólida y segura, pues está anclada en los vínculos sólidos familiares.

En la generosidad, se trata de dar, pero también ser generoso supone «aprender a recibir», a aceptar lo que otros dan. Aunque no apetezca o uno considere que lo hace mejor que los demás. Por ejemplo, puede ocurrir que a veces los padres sean invasivos con los hijos y no permitan que sus hijos sean generosos, pues siempre se anticipan a lo que necesitan, o consideran que ellos lo hacen mejor. «Total, ya lo hago yo». Es muy importante dar oportunidades y sugerir ocasiones en las que los hijos pueden ser generosos. Por ejemplo, ayudando en las tareas de la casa, aunque lo hagan torpemente, haciéndose la cama (aunque quede todo arrugado). Es bueno dejar que los hijos ayuden; y aunque puede que no hagan las pequeñas tareas domésticas tan bien como las harían los padres es importante acoger la generosidad de los hijos con un acto de generosidad a menudo costoso: vencer el perfeccionismo adulto en pos de la autonomía y crecimiento de los propios hijos. Además, esto refuerza su autoestima, ya que se sienten valorados y perciben que lo que hacen es bueno y querido en su familia. Además, se siembra confianza en las relaciones interpersonales familiares, ya que nos sentimos valorados.

Asimismo, enseñar a los hijos a aprender a recibir genera oportunidades educativas para que desarrollen la humildad y para que descubran su necesidad del otro. Aprender a recibir y a dar elogios de forma auténtica posibilita que los hijos desarrollen, por un lado, un conocimiento ajustado de quiénes son, entendiendo sus fortalezas, acogiendo sus debilidades y entendiendo que los dones de los otros lejos de ser ocasión de rivalidad permiten descubrir la complementariedad. Descubrir y entender lo bueno que se tiene, al tiempo que educar la mirada para descubrir lo bueno de otros, permite una mejor relación con la propia vulnerabilidad. En la aceptación de las limitaciones ajenas, el perdón es un elemento fundamental. Sobre esto hablaremos más adelante.

Se puede considerar otro punto de vista de la generosidad, el de los hijos hacia los padres. Los hijos se deben a los padres, pues a ellos les deben, en gran parte, la vida. Una forma de ser generoso con los padres es dedicarles tiempo. El valor de ello se comprende mejor si previamente se les ha dedicado tiempo a los hijos. En la familia, sus miembros disfrutan pasando tiempo juntos donde cada uno puede mostrar quién es y aquello que le gusta. Otra forma de ser generosos en casa puede ser colaborando en las tareas del hogar, haciendo la cama, recogiendo la habitación, por ejemplo. Tener encargos en casa fortalece el sentimiento de pertenencia intrafamiliar, contribuye a que los hijos se sientan valiosos y favorece la generosidad.

Los hermanos desempeñan un importante papel en el desarrollo de la generosidad. Compartir lo que se tiene, dejarle al otro lo que más le gusta a uno, ceder, etc., son algunas oportunidades cotidianas para ejercitar la generosidad con los hermanos. Los padres deben procurar que los hijos se quieran, se escuchen, se acepten como son, con sus diferencias. En las relaciones entre los hermanos, debe primar siempre el respeto y el cariño, a pesar de las diferencias. Si los hermanos se pelean, es importante fomentar siempre la reconciliación. La infancia y la adolescencia son etapas en las que los hermanos se pelean siempre. Fomentar desde pequeños el pedirse perdón, enseñar a aceptar y querer las diferencias entre los hermanos, va construyendo la base para establecer relaciones sólidas que tendrán su fruto en la adolescencia, la juventud, o la edad adulta. En familias de hijos únicos, esto se puede trabajar con primos o con amigos muy próximos.

La familia extensa también es otro ámbito interesante que ofrece oportunidades de desarrollo de la generosidad: ir a visitar a los abuelos o a los tíos. Es interesante plantearlo desde un punto de vista positivo, dando valor a poder cuidar y visitar a esos familiares: «¡Qué suerte que vamos a ver a los abuelos!». Al buscar situaciones concretas en las que se pueda destacar la riqueza y el valor de la familia, además de trabajar la generosidad, estos actos fomentan los vínculos familiares y son una oportunidad formativa para los hijos.

Cuatro situaciones cotidianas para ejercitar la generosidad

La convivencia diaria en el seno familiar genera numerosas ocasiones que pueden aprovecharse para ayudar a los hijos a ejercitar la generosidad. Los conflictos, los éxitos, las normas, los juegos y un largo etcétera de situaciones del día a día contienen el potencial de generar grandes experiencias educativas en las que acompañar a los hijos en un mejor conocimiento de sí mismos, de los otros y del modo en el que quieren estar en el mundo. Por tanto, resulta fundamental en este proceso la actitud de los padres. En primer lugar, los padres han de estar atentos para transformar estas situaciones cotidianas en ocasiones formativas. En segundo lugar, cuando los padres viven estas situaciones en primera persona, su ejemplo resulta vital, pues «educar significa introducir la realidad mediante el testimonio de una forma de estar ante la vida y las cosas» (Nembrini, 2014, p. 68).

El error: una oportunidad para el perdón

Tanto en la relación con los hermanos como con sus iguales, los hijos experimentan con cierta frecuencia las consecuencias de los errores y equivocaciones de los otros en su propia vida. Estos errores pueden ser de distinta naturaleza: algunos tendrán un carácter intencionado, otros habrán sido causados aun obrando de buena fe y otros reflejarán debilidades o vulnerabilidades propias de quien los cometió. Con independencia de la naturaleza del error, los niños tienen siempre dos posibilidades: el resentimiento o el perdón. Distintas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia del perdón para el bienestar de la persona y la integración de experiencias negativas y dolorosas como el *bullying* (Millán y Caro, 2021; Barcaccia *et al.*, 2018; Wade *et al.*, 2014).

Perdonar supone poner en práctica muchos de los rasgos de la generosidad comentados al inicio de este capítulo, pero consideramos que el perdón permite desarrollar especialmente tres. En primer lugar, precisa ejercitar una mirada profunda sobre el otro. Una mirada capaz de ver más allá del error para contemplar en

aquel que nos ha herido a un ser humano que, como uno, posee heridas y vulnerabilidades que le llevan a comportarse de un modo dañino para los demás, sin muchas veces pretenderlo. Una mirada profunda capaz de observar el error cometido a la luz de una relación afectiva más amplia (ej., una amistad o un vínculo fraternal) y que, por tanto, por encima del dolor que pueda haber causado dicho error, se abre al diálogo con el otro. En segundo lugar, el perdón permite experimentar a los hijos el difícil binomio compasión-exigencia. Cuando los hijos perdonan a otros, realizan un acto de amor, descubriéndoles que el amor precisa la verdad. En ocasiones, los hijos pueden verse tentados a no afrontar conversaciones difíciles con amigos por miedo a sus reacciones y prefieren callar aquello que les ha hecho daño. Sin embargo, este callar deteriora la relación poco a poco, pues la amistad precisa la verdad. No se trata de una verdad despojada de amor con el típico «Yo te digo todo porque soy supersincero», sino de una verdad anclada en la búsqueda del bien de aquel a quien se ama, y que, por tanto, el modo de comunicar busca construir la relación y hacer mejor al otro. En tercer lugar, perdonar supone descubrir que los otros no son perfectos. En el fondo supone aceptar a los amigos tal y como son, aunque en ocasiones no actúen como desearíamos. Este entender que los otros tienen grandes fortalezas, pero también defectos, y que se les quiere en la totalidad de lo que son permite a los hijos entender que ellos también son amados «con» sus defectos, y no a pesar de sus defectos.

Una manera de ayudar a los hijos a ser capaces de ejercer el perdón, con las condiciones mencionadas anteriormente, surge cuando son ellos quienes se enfrentan a pedir y recibir el perdón del otro. Es importante que los padres no pasen por alto los momentos en que los niños cuentan cómo han pedido perdón a un amigo en el colegio, o cuando piden perdón dentro de casa por algo que ha sucedido. En ese momento, los padres, a través de diversas pregunta, pueden ayudar al niño a reflexionar sobre la grandeza que supone el perdón y sobre la vulnerabilidad propia de la condición humana. Debido a que el perdón es una experiencia que afecta al ser humano por completo, las preguntas deben dirigirse a todas las dimensiones de la persona; pues si no,

fácilmente se corre el riesgo de quedarnos en un plano meramente racional o emocional. A continuación, se ofrece una batería de preguntas (tabla 2.6) que pueden servir para formar a los hijos en el perdón.

Tabla 2.6. Batería de preguntas para facilitar el diálogo con los hijos

Racionales	¿Qué ha sucedido? ¿Por qué has actuado de esta forma? ¿Qué ha significado para ti que te hayan perdonado? ¿Por qué era importante que tu amigo/hermano te perdonase? ¿Te ha costado pedir perdón? ¿Por qué? ¿Por qué crees que te ha perdonado?
Emocionales	¿Cómo te sentías antes de pedir perdón y después de haberlo pedido? ¿Qué te ha ayudado a pedir perdón? ¿Cómo te ha hecho sentir la respuesta que te ha dado? ¿Qué te gustaría que hubiera hecho tu amigo/hermano diferente para perdonarte?
Volitivas	¿Por qué has tardado en pedir perdón? ¿Qué te cuesta pedir perdón? ¿Qué crees que ha sido lo más difícil para tu amigo de perdonarte?

Una vez que se ha conversado con los hijos, es importante plantearles una pregunta final que les permita trasladar su experiencia de haber sido perdonados al ejercicio del perdón sobre otros. Con las respuestas que den los hijos, se pretende ayudarles a deducir claves que les permitan en un futuro afrontar el perdón sobre los otros.

- ¿Qué aspectos puedo potenciar en mis hijos para que sean capaces de descubrir la grandeza del perdón?
- ¿Qué tipo de preguntas suelo plantear con mayor frecuencia? ¿Racionales, emocionales, volitivas?
- ¿Qué ejemplo de perdón cotidiano estoy ofreciendo a mis hijos?

El conflicto: una posibilidad para el encuentro

A menudo tanto en el colegio como dentro del hogar surgen inevitablemente los conflictos. Las peleas con amigos o hermanos

pueden convertirse en una ocasión para enseñar a los hijos a gestionar los desencuentros desde la óptica de la generosidad.

Esta manera de abordar los conflictos precisa fomentar rasgos de la generosidad como pueden ser la aceptación de uno mismo, la comunicación asertiva, la empatía o el señorío de uno mismo. En primer lugar, enseñar a gestionar los conflictos de esta forma supone acrecentar en los niños un conocimiento adecuado de su propia identidad. Un conocimiento que les dé la suficiente confianza y amor propios para poder abrirse a escuchar críticas sobre el propio comportamiento. Un conocimiento que les haga entender que sus defectos no cambian su valor. En segundo lugar, el conflicto posibilita también ejercer una comunicación generosa. Una comunicación capaz de salir de uno mismo, para estar en silencio y escuchar al otro. Una comunicación que busca entender la perspectiva del otro. Por último, permite también acrecentar el señorío de uno mismo que, frente a una reacción impulsiva, es capaz de dominarse para cuidar del otro y evitar actuar en el ardor del conflicto.

Un recurso que podemos usar con nuestros hijos para enseñarles a gestionar un conflicto desde el prisma de la generosidad es ofrecerles unas sencillas autoinstrucciones con tres pasos que seguir. Según la edad que tengan, puede ayudar poner estas instrucciones con forma de pictograma o sencilla infografía para que los tengan más presentes.

- Paso 1. ¿Qué me pasa?: Respira profundamente y piensa: ¿qué relación tengo con la persona con la que me he enfadado?, ¿por qué nos hemos enfadado?, ¿qué me ha molestado a mí y qué le ha podido molestar al otro?, ¿qué estoy sintiendo?
- Paso 2. Claves externas: ¿Es el mejor momento y lugar para hablar de lo que nos pasa?, ¿cómo se siente la otra persona (rabioso, enfadado, triste...) ?, ¿el espacio es adecuado para poder hablar sin que nos molesten?, ¿me encuentro tranquilo para poder hablar?
- Paso 3. Objetivo: ¿Qué quiero conseguir con esta conversación?, ¿qué necesito de la otra persona?, ¿qué podría haber hecho yo mejor?

Ante situaciones de conflicto, se les puede sugerir a los hijos tres claves. En primer lugar, reconocer las propias emociones y enseñarles cómo nuestros afectos nos ayudan a entender la realidad, pero no deben dominarnos, ya que las personas tenemos la capacidad de elegir cómo actuar ante aquello que sentimos. En segundo lugar, ser generoso a la hora de resolver un conflicto implica tener presente el cuidado del otro tanto en la forma como en la elección del lugar donde tenemos la conversación. Por ello, hemos de enseñar a nuestros hijos que, a veces, es mejor esperar y hablar con el otro cuando el contexto permite generar un clima más constructivo. La última clave pretende que los niños se planteen cuál es el objetivo que quieren lograr con la conversación. Al gestionar el conflicto, se debe tener presente que lo que se busca es un auténtico encuentro con el otro. Esto permite afrontar la conversación con humildad y paciencia.

- ¿Cómo gestionamos los conflictos en casa? ¿Qué claves podemos incorporar?
- ¿Conocen nuestros hijos sus emociones? ¿Cómo podemos ayudarles a entenderlas mejor?
- ¿Cómo podemos generar espacios en el hogar donde nuestros hijos puedan hacer silencio e introspección?

La sostenibilidad como espacio de crecimiento

Diariamente en el hogar se consumen muchos productos y recursos naturales. Todas estas acciones cotidianas de consumo revelan, en el fondo, una mirada sobre los otros y sobre el entorno. Una mirada que puede estar impregnada de responsabilidad, generosidad y agradecimiento, o, por el contrario, una mirada centrada en el propio bienestar.

Enseñar a los hijos a ejercer un consumo responsable permite educar tres rasgos muy importantes relacionados con la generosidad: la sobriedad, el dominio de uno mismo y la responsabilidad. Tener presente que el consumo no solo afecta a uno mismo, sino también a muchas personas del planeta, y que del propio consumo dependerá el futuro de las siguientes generaciones

permite suscitar en los hijos el deseo de vivir de forma sobria y responsable. La sobriedad no ha de ser entendida como un mero ejercicio volitivo de negación de uno mismo, sino como una muestra de amor y cuidado hacia el otro, que revierte en un mayor señorío de uno mismo. Asimismo, esta educación en el consumo responsable permite que los niños ejerzan este rasgo desde la generosidad, pues «la responsabilidad no es un acto de voluntad unilateral, sino una expresión de voluntad de servicio» (Villapalos y San Miguel, 2001, p. 256).

A continuación, se proponen dos situaciones concretas en las que las tres erres de la ecología (**r**educir, **r**eutilizar y **r**eciclar) pueden ponerse al servicio de la generosidad. Para ello, al igual que con las estrategias anteriores, el diálogo de los padres con los hijos resulta fundamental. Mediante la formulación de preguntas, de la escucha activa y de la generación de ambientes de reflexión, los padres pueden ayudar a sus hijos a trascender los comportamientos ecologistas hacia una verdadera preocupación por los otros.

El consumo de agua: La falta de agua potable constituye en nuestro mundo la mayor de las pobrezas. Hacer conscientes a los hijos de las dificultades de millones de personas para acceder al agua permite hacerles reflexionar sobre la importancia de ser agradecido y responsable con su uso. Por ello, es importante educar en la realidad y proporcionar a nuestros hijos datos (adaptados a su edad) que les hagan conscientes de esta situación. Durante el mes de marzo, con motivo de la celebración del día mundial del agua, suelen publicarse numerosos recursos educativos con los que podemos trabajar con ellos. Una acción sencilla que podemos acometer es la de tener una tabla en un sitio visible del hogar en el que mensualmente se escriban los litros de agua que se han consumido para, posteriormente, realizar con los hijos una reflexión en torno a lo que sería un consumo responsable. Esta conversación no debe plantearse como un regaño, sino como un reto de cuidado hacia los otros.

El cambio de armario: Los cambios de armario ofrecen una oportunidad para hacer conscientes a los hijos de todo lo que tienen y para ejercer también su creatividad. Una idea sencilla para hacer en familia es pensar en personas que puedan dar un

nuevo uso a la ropa que ya no les sirve. Donar la ropa a otras personas que la puedan necesitar permite ejercitar el desprendimiento y ver el resultado de su generosidad en pequeños impactos en vidas concretas.

- ¿Qué entendemos por sostenibilidad?
- ¿Qué acciones concretas podemos realizar en nuestro hogar para ejercitar la generosidad a través de la sostenibilidad?
- ¿Cómo podemos despertar en nuestros hijos una mirada hacia la sostenibilidad cuyo eje central sea la generosidad y el cuidado del otro?

Agradecer: el primer paso para responder

Para fomentar la generosidad en los hijos la gratitud constituye una pieza fundamental, pues «la gratitud no es una actitud silente o pasiva. La gratitud es acción» (Villapalos y San Miguel, 2001, p. 245). La gratitud, por tanto, se convierte en el rasgo movilizador de la persona que posibilita la entrega propia de la generosidad.

Enseñar a los niños a agradecer permite sembrar el terreno adecuado para que pueda brotar la generosidad. Educar en la gratitud supone, asimismo, cultivar la interioridad y la mirada. En primer lugar, el agradecer necesita el silencio. No solo el silencio exterior, sino también el silencio interior. Por ello, en un mundo de actividad incesante, enseñar a los niños a agradecer supone también enseñarles a detenerse, a reflexionar y a caer en la cuenta de las múltiples cosas, personas y oportunidades que les son dadas cada día. El ejercicio de este silencio es necesario para el cultivo de la propia interioridad. En segundo lugar, agradecer permite también educar la mirada. Una mirada que, en medio de las dificultades, es capaz de encontrar todo lo extraordinario que esconden los días aparentemente ordinarios.

Ejercitar la hospitalidad en el hogar brinda la oportunidad de fomentar la generosidad de los hijos desde el seno familiar. Las reglas de protocolo y urbanidad pueden ser enseñadas como meros formalismos necesarios para un correcto comportamiento público o, por el contrario, puede mostrarse a los hijos que estos

comportamientos son una forma de mostrar a los otros el respeto y cariño que les tenemos. De esta forma, las visitas de invitados al hogar, mandar fotos durante las vacaciones para mostrar que nos acordamos de los seres queridos, enviar felicitaciones navideñas y la preparación esmerada de los cumpleaños familiares son una ocasión única para que los hijos ejerciten su generosidad desde el cuidado al otro en los detalles.

- ¿Qué ocasiones cotidianas podemos emplear para que nuestros hijos pongan la urbanidad y el protocolo al servicio de los otros?
- ¿Qué importancia damos como familia al cuidado formal de los eventos familiares?
- ¿Qué detalles podemos invitar a nuestros hijos a tener con otras personas para mostrarles su gratitud y cariño?

Reflexiones finales

A modo de conclusión de este breve capítulo, a continuación, recogemos algunas de las ideas clave que se han desarrollado en estas páginas:

- La generosidad es una de las virtudes más relevantes para la vida social de la persona.
- La familia constituye un ámbito privilegiado para el desarrollo de esta virtud.
- El ejemplo de los padres resulta fundamental para el aprendizaje de los hijos.
- Las situaciones cotidianas son el lugar idóneo para el desarrollo de la generosidad. Para ello, el diálogo con los hijos y el fomento de la introspección y del silencio resultan imprescindibles.
- La generosidad posibilita el desarrollo de otras virtudes fundamentales para la amistad.
- La generosidad eleva actitudes sociales como pueden ser la ecología, la sostenibilidad y las normas de urbanidad, dándoles su verdadero sentido: el cuidado de los demás.

Referencias bibliográficas

Amilburu, M. G., Bernal, A. y González Martín, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.

Amoroso, C. y Jacklin, D. (2018). *La generosidad*. Weigl.

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, *32* (2), 249-259. https://doi.org/10.5209/rced.68338

Barcaccia, B., Milioni, M., Pallini, S. y Vecchio, G. M. (2018). Resentment or forgiveness? The assessment of forgivingness among Italian adolescents. *Child Indicators Research*, *11* (4), 1407-1423. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9483-6

Francisco-Carrera, F. J. y Véliz-Burgos, A. (2020). Educación, generosidad, ecología y silencio: hacia una didáctica de la salud y el bienestar en las aulas del siglo XXI. *Revista Costarricense de Psicología*, *39* (1), 19-34. https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.02

Giussani, L. (2006). *Educar es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Encuentro.

Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación* (15.ª ed.). Eunsa.

López, M. (2017). *El libro de la generosidad*. Grijalbo.

Millán, E. y Caro, C. (2022) Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, *34* (1), 105-124. https://doi.org/10.14201/teri.26157

Nembrini, F. (2014). *El arte de educar. De padres a hijos*. Encuentro.

Solecki, S. (2022). The phubbing phenomenon: The impact on parent-child relationships. *Journal of Pediatric Nursing*, *62*, 211-214. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.09.027

Villapalos, G. y San Miguel, E. (2001). *Los valores de los grandes hombres*. Planeta+Testimonio.

Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M. y Worthington, E. L. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *82* (1), 154-170. https://doi.org/10.1037/a0035268

Wang, X., Gao, L., Yang, J. y Zaho, F (2020) Parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: self-esteem and perceived social

support as moderators. *J Youth Adolescence*, *49*, 427-437. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01185-x

Zhang, Y., Ding, Q. y Wang, Z. (2021). Why parental phubbing is at risk for adolescent mobile phone addiction: a serial mediating model. *Children and Youth Services Review*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105873

4

Educar en sinceridad, confianza y lealtad

David González y Juliana Peiro
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

En este capítulo abordamos una serie de condiciones oportunas para la educación en la confianza y la honestidad. Estas virtudes no deben verse como añadidos sobre una «educación axiológicamente neutra», sino que son más bien condiciones que determinan y dirigen la forma verdadera de educar a los otros, justamente porque parten de la consideración de la educación como una relación entre personas. Desde este punto de vista, la confianza no es una condición para la educación, sino el medio en que se desarrolla. La honestidad no es un logro deseable, sino la forma que adquiere el intercambio educativo. En lo que sigue intentaremos describir este ambiente y el modo de implementarlo.

No puede existir amistad ahí donde no hay un trasfondo de confianza: la amistad depende de la búsqueda del bien auténtico del otro y éste solo puede conocerse cuando los amigos pueden discernir entre bienes sustantivos y bienes aparentes. Sin confianza es imposible determinar el bien auténtico del otro. La diferencia entre un bien aparente y el bien auténtico no es solo de «tipo» (Aristóteles, 2018; Bosch y Vidal-Quadras, 2017), sino que se da siempre instada: lo que puede ser, en general, conveniente puede no serlo para una persona en una situación determinada, y solo los amigos conocen las circunstancias que permiten evaluar el bien auténtico. El mejor modo de cultivar la confianza implica, por ello, fomentar la sinceridad y lealtad conmigo

mismo y con otros para ser capaz de responder a las exigencias concretas del bien por encima en ocasiones de mis preferencias o de la lucha ardua por ellas.

La familia es el lugar ideal para crecer en el conocimiento mutuo, en la búsqueda del bien de los otros y en la respuesta común a las dificultades. La amistad crece en condiciones análogas a las que provee naturalmente la familia, lo que hace de esta un lugar de aprendizaje natural para la amistad y las virtudes que la posibilitan. No es imposible tener amigos cuando se carece de una familia que fomenta la sinceridad y la confianza, pero sin duda el ambiente familiar facilita las condiciones de crecimiento del carácter que después posibilitan la formación de amistades significativas.

En este capítulo examinamos la sinceridad, la confianza y la lealtad entendidas como cualificaciones de las relaciones familiares. Llevaremos a cabo un análisis en dos momentos: en primer lugar, sobre las relaciones familiares en las que se dan estas condiciones; en segundo término, examinaremos qué tipo de cualificación son la sinceridad, lealtad y confianza como condiciones de la amistad auténtica. En el último apartado ofrecemos algunas sugerencias prácticas.

La amistad es desde su origen una relación, de modo que, a diferencia de otras virtudes, el centro no está nunca en un solo sujeto, sino en la relación que dos o más personas comparten (Szaif, 2011). En términos generales, esta relación puede dirigirse, como explica Aristóteles, en busca de la utilidad, el placer o el bien. En los primeros dos casos nos encontramos con una forma imperfecta de amistad, aunque de un tipo cualitativamente distinto a la relación que puedo establecer con un extraño; por ejemplo, con alguien que puede ayudarme a realizar un servicio, resolver un problema o enseñarme alguna actividad placentera, como tocar el piano o algo por el estilo. Estas relaciones pueden ser contractuales y son de suyo limitadas en el tiempo. En el caso de la amistad, en cambio, se pretende cierto carácter temporal indeterminado y no se compartimentan; por el contrario, los amigos comparten conocimientos y preferencias, así como la búsqueda de bienes en común. La amistad perfecta, por su parte, es aquella que es dirigida por el bien del otro.

Como en la familia existe ya «de base», por así decirlo, una comunidad de bienes y conocimiento mutuo, en ella se dan muchas condiciones análogas a las de la amistad; de hecho, en la familia se viven relaciones parecidas a las de la amistad, aunque no idénticas, fuera de que estas relaciones son tipológicamente diferenciadas (relaciones conyugales, de filiación y de fraternidad).

Lo característico de las relaciones de amistad es que se eligen, mientras que la familia, típicamente, no. Esto significa, o bien que soy aceptado incondicionalmente en la familia y me comprendo a partir de esta inclusión, o bien que la familia se configura emocionalmente como un ámbito enteramente externo a mi voluntad, allí donde una persona no interiorice las relaciones familiares como parte de su proyecto vital.

Es característico del mundo contemporáneo, fundado finalmente sobre distintas vertientes de una gran tradición política y social que podríamos llamar «liberalismo» (con distintas continuidades), pensar las relaciones entre individuos desde el punto de vista de la voluntariedad de su constitución. Ello ha dejado a menudo desprotegida la concepción de la familia, que aparece como un tipo de unidad no voluntaria y escapa por ello a la reflexión común sobre tipos de asociación. Incluso Durkheim ve las relaciones de origen como «mecánicas»: formas indiferenciadas y en cierto sentido primitivas de distribución del trabajo y los roles sociales (Durkheim, 1987).

Si se deja de lado esta visión integradora de lo familiar en la sociabilidad humana, perdemos también de vista que la familia introduce a la persona en el mundo de las relaciones con otros de un modo originariamente fundado en el cuidado y el bien mutuo. Por eso la formación familiar ofrece condiciones insustituibles de formación del carácter para construir, a partir de él, relaciones significativas y trascendentes con otros. En este capítulo nos alejamos de una comprensión netamente biologicista de las relaciones familiares para mostrar cómo las relaciones intrafamiliares no son nunca abstractas, sino que, desarrollándose en el marco de la libertad y del amor, colorean el trato entre los distintos miembros de la familia. De esta manera, la sinceridad, la confianza y la lealtad aparecen como notas constitutivas de la

vida familiar y posibilitan después la aparición de amistades significativas.

La familia puede definirse de múltiples formas y admite distintos tipos de clasificaciones. Pero en todos los casos, parte integral de una familia ha de ser un ambiente que permita la vida en común dentro del respeto que procura el bien mutuo. En otras palabras, la familia encuentra su mejor expresión ahí donde todos sus miembros experimentan una acogida incondicional y una preocupación entre sí en pro de los mejores intereses. Este es el ambiente en que crecen la sinceridad y la confianza; la lealtad implica, como añadido, la lucha por mantener en el centro este cuidado mutuo por encima de las dificultades, el cansancio y las preocupaciones de carácter individual.

Señalaremos brevemente algunos de los rasgos que permiten o propician esta relación de atención mutua.

La calidad del tiempo común: En primer lugar, es imprescindible que los miembros de la familia pasen tiempo en común. Según la edad y ocupaciones de los individuos, esta medida es cuantitativamente variable a lo largo del tiempo, pero se debe procurar su importancia cualitativa. Las comidas en común, la organización de la jornada o la planificación del tiempo de ocio ofrecen oportunidades para mirar al otro en sus aspectos más destacados o adivinar sus deseos personales; esto solo es posible cuando cada persona en la familia deja de ver únicamente sus preocupaciones inmediatas o la pantalla que tiene enfrente y voltea alrededor para descubrir los rostros de sus padres, hijos y hermanos.

Los intereses compartidos: El interés es la forma que tenemos de organizar los bienes a nuestro alrededor formando un entramado significativo. Las personas vemos el mundo de maneras distintas y encontramos que unas cosas conectan con nosotros más que otras. Por ello, los intereses particulares son un lugar destacado para conocer el modo de ser y pensar del otro, para descubrir sus motivaciones y anticipar sus necesidades. Construir intereses en común, lo que puede significar cierto esfuerzo, es una forma directa de dar pie a lugares de encuentro personal con otra persona. En lugar de orientar el mundo solo

según mis metas y deseos, aprendo a comprender al otro y a poner las bases del bien en común (especialmente, los bienes que pueden compartirse sin mengua). Los padres llevan la iniciativa en la enseñanza del enriquecimiento que pueden experimentar los miembros de la familia (y eventualmente los amigos) al descubrir «novedades» en el descubrimiento de posibilidades vitales insospechadas. Si cada persona posee una riqueza interior inédita, descubrir los intereses del otro es siempre una forma de ganancia pura.

Las formas del trato y el apego familiar: El apego es un vínculo emocional establecido especialmente entre hijos y padres, que genera una sensación de alegría y bienestar y da pie a sistemas de conductas ordenados a mantener el contacto. Mediante el apego, los hijos se vinculan a los padres y pasan de un temor a los extraños a vincularse también con ellos a través de sistemas afiliativos. Existen varios tipos: el apego seguro genera un sentimiento de contacto incondicional; el apego ansioso se da ahí donde el niño no confía en sus padres, lo que da lugar al miedo y la ansiedad; el apego evitativo aparece cuando el niño no cuenta con los padres, lo que le causa sufrimiento. Solo el apego seguro permite una maduración orgánica hacia el trato con otros, porque se confía en que el afecto se verá correspondido. Es fundamental la existencia de un clima familiar de cordialidad en el trato, preocupación sincera y bienes compartidos.

La generosidad y el altruismo: La generosidad es una apertura de mi tiempo, visión y habilidades a la vida de los demás. Implica el aprendizaje para salir de mi punto de vista centrípeto y ponerlo en el centro de la relación con otro: solo allí donde se pone la mira en el bien común puedo expandir el horizonte de mi existencia hacia uno más amplio; si se encuentran formas del bien que trascienden los intereses particulares, este adquiere un nivel cualitativo superior. Los bienes compartidos pueden así ser mayores que los individuales. Cuando el altruismo es auténtico se convierte en servicio: en mirar por el bien del otro.

Lo dicho antes nos pone en la mira de la educación afectiva. Si el ejercicio de educar tiene como fin ayudar a crecer a las personas (Polo, 2006), la educación en la familia es fundamental-

mente «una educación en la normalidad afectiva» (Polo 2006, p. 94), la cual solo se alcanza si el entorno familiar se desarrolla en un ambiente de amor y confianza. En efecto, lo primero que se debe educar son los afectos, los sentimientos, porque el equilibrio afectivo es un requisito indispensable para que se despliegue el espíritu de las personas a través de las facultades espirituales de la inteligencia y la voluntad (Polo, 2006).

Dadas las condiciones descritas antes, para que el contexto en el que se desarrolla la vida familiar posibilite la confianza, cabe destacar dos valores que son claves para el correcto desarrollo de la afectividad y, por consiguiente, base de la amistad en la familia y en la escuela: la sinceridad y la lealtad (Marco, 2020).

Sinceridad: La palabra *sinceridad* proviene del latín *sincerus* vocablo propio de la apicultura en su origen; su significado fue derivando hasta llegar a relacionarse con la verdad ética y metafísica. En la antigua Grecia, los personajes de las obras teatrales utilizaban máscaras de cera que ocultaban su verdadera identidad; desveladas las máscaras, dejaban al descubierto la verdad del actor: la persona «sin cera» es la persona auténtica o verdadera. Se entiende por sinceridad, entonces, la capacidad de expresarse con claridad, sencillez y veracidad en cualquier circunstancia, sin para ello hacer uso de la agresividad o el despecho.

La sinceridad es clave para la confianza y acompaña otras virtudes como la valentía, la fortaleza, la lealtad y la justicia. En este sentido, es fundamental caer en la cuenta de que la educación, que se corresponde con el aprendizaje en general, en el caso de la sinceridad precisa la experiencia de aceptación, acogida, consuelo y reconocimiento: «La necesidad del reconocimiento es propia del ser humano. [...] El reconocimiento es la raíz profunda del consuelo» (Polo 2006, pp. 119-120). En última instancia, la educación en la veracidad necesita un ambiente familiar en el que se garantice la confianza, pues solo en un ambiente tal el aprendizaje hace que el niño vaya adquiriendo autoconciencia y autoestima, desarrollando su carácter y personalidad en coordenadas de cordialidad, comprensión y empatía.

La veracidad es una virtud de la razón (Sellés, 2020). Enfrentar la vida con sinceridad supone un encuentro consciente con la

verdad y su valor trascendental. «Sin el encuentro con la verdad –dirá Polo– el hombre no se desarrolla como tal [...]. Encontrarse con la verdad, enamorarse de ella, es lo más propio de un ser humano» (Polo, 2006, pp. 162-163). La inteligencia humana y el propio ser personal están hechos para la verdad. Pero encontrarse con ella exige una maduración cognitiva que permita distinguir la realidad de la fantasía; de ahí que el desarrollo de la imaginación sea gradual. Así, en las primeras etapas de la vida el desarrollo de la imaginación es inmaduro y comienza su desarrollo a partir de la imaginación eidética. Esta es una imaginación desorganizada muy cercana a la percepción, pero carente de correlato real en sentido estricto. Solo en un segundo momento –en torno a los 6 años– las personas desarrollan la imaginación hasta el nivel proporcional, que incluye la capacidad de asociación y tiene como correlato el comenzar a ser capaz de distinguir –levemente todavía– la realidad de la fantasía (Polo, 2006). Después de la imaginación proporcional viene otro nivel que se podría denominar representativo, donde se objetiva el tiempo isocrónico y el espacio isomorfo. Espacio y tiempo son imaginados iguales e infinitos. Para aprender a pensar correctamente es oportuno desarrollar la imaginación, pues si bien «imaginar no es lo mismo que pensar [...], el pensar es algo que funciona bien si se ha desarrollado adecuadamente la imaginación» (Polo, 2006, p. 157).

La educación en la sinceridad es, por tanto, correlativa al desarrollo cognitivo del menor, dado que solo miente quien, conociendo la verdad de un hecho, acontecimiento o proposición, la oculta, manipula o cambia intencionadamente. Ni el error ni la ignorancia, por tanto, entran dentro de la categorización de mentira.

Todas estas consideraciones resultan relevantes en el ámbito educativo, porque un niño que falta a la verdad no siempre lo hace por falta de sinceridad. Hasta los 3 años un niño no tiene capacidad de distinguir lo real de lo fantástico, por lo que no se le puede exigir sinceridad ni tacharlo de insincero. Desde ese momento y hasta los 9 años se da el periodo en que la maduración de la imaginación y su relación con la inteligencia permiten que el niño adquiera las habilidades cognitivas necesarias para

mentir deliberadamente; por tanto, es el periodo en el que tiene sentido iniciar la educación en la sinceridad.

Lealtad: El aprendizaje de la lealtad sigue un proceso distinto al de la sinceridad. La lealtad es un sentimiento de respeto y fidelidad a los propios principios morales, a los compromisos contraídos con una institución, o con una persona o grupo de personas determinado. Demostrar lealtad a alguien es demostrar por ella respeto y gratitud, reconocerla como persona, lo que implica un grado de madurez afectiva e intelectual considerable. Ya desde la Antigüedad se presenta la lealtad como un atributo indispensable de la verdadera amistad y del amor. La mitología griega nos ofrece un testimonio de lealtad en Penélope, la mujer de Ulises: Su heroica espera encarna la fidelidad, la paciencia y la fortaleza, capaces de superar todo tipo de dificultades. De ahí que la lealtad, en sentido primario, sea relativa a otras personas y lleve implícito un reconocimiento de su dignidad.

La lealtad vivida engendra la confianza y preserva la amistad, pues supone la superación del individualismo al crear vínculos interiores estables. Se puede decir que lealtad y confianza se retroalimentan, pues si bien no hay confianza sin lealtad, la lealtad se gesta y germina en relaciones de confianza y sinceridad en las que los vínculos interpersonales se desarrollan y consolidan sin miedo a las inestabilidades del tiempo y el ánimo. La lealtad tiene toques de eternidad, como los tiene el amor. El amor, la amistad, las relaciones interpersonales o son para siempre o no son en absoluto. Carecen de sentido la amistad temporal y la lealtad compartimentalizada. Ser leal implica fidelidad, respeto, gratitud; es un signo de magnanimidad, de abrir los horizontes de la propia vida al bien personal de otros. A la persona fiel es posible confiarle la propia vida, la propia persona, pues ni la vulnerabilidad o fragilidad ni el éxito la llevarán a dejar de velar por el bien del otro. Este es el horizonte propio de la amistad y el que permite un «nosotros» que supera en amplitud y alcance a los intereses privados. Por eso Aristóteles pone la amistad en la cima de la vida de la virtud.

Sinceridad y lealtad son, pues, dos virtudes que permiten el amor de amistad (Rivera, 2008) tanto en el ámbito escolar como

en la familia. La confianza es la cualidad del entramado de actitudes y acciones que permiten su desarrollo orgánico. El ámbito familiar destaca aquí por ser el contexto originario en el que se siembran y cultivan las virtudes y se adquieren las habilidades sociales básicas y necesarias para desarrollar con éxito la vida personal y social. ¿Cómo educar, entonces, en estas dos virtudes: sinceridad y lealtad? ¿Qué herramientas prácticas se pueden aportar que permitan y faciliten el aprendizaje de estas virtudes en la vida familiar? Son preguntas que se tratarán de responder en el apartado siguiente.

Pautas para la integración de virtudes en la educación familiar

Toca ahora concretar algunas de las notas ligadas a la sinceridad, la lealtad y la confianza que, decíamos al principio, se dan por supuestas en la vida familiar y que, sin embargo, deben ser abordadas con especial cuidado y atención por parte de pedagogos y tutores. Se trata de virtudes y valores que se comienzan a vivir en el seno familiar y que requieren una previa consideración y ejemplificación: apertura, privacidad, responsabilidad y exigencia, y formación del criterio.

Apertura: No puede haber sinceridad ni confianza allí donde existe la percepción de un ámbito impenetrable para el diálogo. En la familia deberían poderse tratar todos los temas y todas las cuestiones, adaptando el diálogo y el contenido de este a las necesidades de edades y circunstancias. Para ello es de vital importancia que se procuren espacios de diálogo, en los que se hable con naturalidad de las propias experiencias y sentimientos cotidianos, tales como las comidas en familia, momentos de ocio familiar compartido, etc. (Fruh *et al.*, 2011).

Privacidad: El hecho de que todos los temas puedan ser hablados y tratados en familia no implica que eso deba hacerse entre cualesquiera miembros de la familia y en cualquier momento. El cuidado de la privacidad es esencial en la convivencia familiar, que ya de por sí es expuesta. Así, los padres deben procurar

momentos de privacidad e intimidad en los que puedan abordar cuestiones que solo les conciernen a ellos. De igual forma, la etapa de la adolescencia supone una reivindicación del propio espacio y autonomía, lo que en ocasiones entra en conflicto con la estrecha convivencia familiar. Es importante que padres y adultos, en general, respeten esa necesidad, pues solo el respeto ayudará al adolescente a no encerrarse en sí mismo, y propiciará un ambiente de confianza madura en la que el joven se sienta reconocido y aceptado.

En contra, es importante cuidar la delimitación de ámbitos. La omnipresencia de las redes sociales y la facilidad de compartir información facilita la confusión entre ámbitos de confianza real y ambientes que exportan «artificialmente» condiciones propias de la confianza; la posibilidad de compartir y «publicar» elementos personales no implica de suyo la creación de un ambiente de confianza, lo que puede generar situaciones abusivas («excesos de confianza»). Desde un inicio, los padres deben enseñar a separar lo público, lo privado y lo íntimo.

Responsabilidad y exigencia: La confianza solo existe cuando se toma al otro como un sujeto libre. Por tanto, la confianza solo puede tenerse con alguien que es capaz de tener una vida moral: no puede haber, por tanto, confianza sin responsabilidad. La confianza del otro me elige, me exige una respuesta. Sin embargo, el aprendizaje en la responsabilidad y la exigencia es progresivo y debe ser acorde con la madurez afectiva y cognitiva del niño. En líneas generales, la psicología y la ciencia pedagógica determina ciertos parámetros objetivos que indican qué y cuándo se puede exigir determinada responsabilidad. Sin embargo, es importante que los progenitores o tutores que conviven con el menor sientan la confianza suficiente en su criterio formado para decidir prudencialmente cuándo, cómo y por qué es el momento de otorgar responsabilidades, independientemente de la edad, sino más bien de acuerdo con caracteres y circunstancias familiares.

Formación del criterio (búsqueda de información, autonomía, consejo, dependencia e independencia): Es un hecho que, en las últimas décadas se apuesta por impulsar la formación del

criterio o espíritu crítico en el ámbito educativo, bien sea en el aula y planes de estudio, bien en el contexto familiar. Una muestra de ello es la proliferación de metodologías activas que supongan para el estudiante un protagonismo mayor en su proceso de aprendizaje. La importancia de esta apuesta pedagógica no solo está fundamentada en la comprensión del aprendizaje como una adquisición de conocimientos, sino principalmente de destrezas y habilidades. El ser humano es un ser libre, lo que significa que es educable y capaz de aprender. Pero para que el proceso de aprendizaje sea activo debe ser formativo, no solo informativo. No se trata solo de que los estudiantes asimilen información, sino de que adquieran conocimientos, hábitos intelectuales en el orden teórico y práctico. Tales son las destrezas y habilidades propias de lo formativo, que permite dirimir, distinguir la información recibida para así elegir, decidir y actuar de acuerdo con el objetivo que se desea alcanzar. La formación del criterio es un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje y maduración personal que comienza en el seno familiar, pues nadie mejor que quien nos conoce y nos ama incondicionalmente está capacitado para formar nuestro criterio de acuerdo con nuestro mayor bien personal.

Reflexiones finales

La confianza y la lealtad son formas que asume en cada persona como parte de su identidad personal práctica. Esta identidad es común a todas las facetas de la vida; se distribuye en ellas. No podemos ser de un modo «dentro» de la familia y de otro fuera sin que ello nos pase factura en nuestra propia concepción de nosotros mismos y en los fines que establecemos para nuestra vida; la dualidad fragmenta de raíz nuestra acción y autoconcepto. De ahí que nuestras relaciones de trabajo y amistad extrafamiliares deban estar, en la medida de lo posible, integrados por el mismo estilo de sinceridad, confianza, lealtad, etc. No siempre podemos elegir a los miembros de nuestro equipo de trabajo, pero a nuestros amigos sí. Es competencia de los padres ense-

ñar a los hijos a tener amigos, así como señalar las amistades que Aristóteles llama «imperfectas», es decir, aquellas centradas en el placer y la utilidad, y no en el bien común de las personas. Solo si esta temática se integra también en la sinceridad de lo que puede tratarse en la familia, se posibilita el crecimiento del juicio de los hijos para formar amistades significativas que les permitan mantener estos caracteres del trato.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (2018). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Bosch, M. y Vidal-Quadras, M. (2017). El bien como fin en la *Metafísica* de Aristóteles. *Espíritu*, *153*, 107-121.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Akal.

Fruh, S. M., Fulkerson, J. A., Mulekar, M. S., Kendrick, L. A. J. y Clanton, C. (2011). The surprising benefits of the family meal. *The Journal for Nurse Practitioners*, *7*, 18-22. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2010.04.017

López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Biblioteca Nueva.

Marco, G. (2020). *Lealtad*. Tirant lo Blanch.

Polo, L. (2015). Antropología trascendental. En: *Obras completas*, XV. Eunsa.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación.* Eunsa.

Rivera, A. (2008). *El amor de amistad en Santo Tomás de Aquino* (tesis doctoral). Universidad de Navarra.

Sellés, J. F. (2020). La veracidad-sinceridad según Leonardo Polo. *Cuestiones Teológicas*, *47* (108), 167-184. https://doi.org/10.18566/cueteo.v47n108.a10

Szaif, J. (2001). Aristotle on friendship as the paradigmatic form of relationship. En: R. King y D. Schilling (eds.). *How should one live? Comparing ethics in ancient China and Greco-Roman antiquity* (pp. 208-237). De Gruyter.

PARTE II. LA ESCUELA: DEL COMPAÑERISMO A LA AMISTAD

5

La solidaridad en la escuela

Carmen María Martínez Conde
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

La solidaridad es una virtud indispensable para el correcto funcionamiento de las relaciones sociales y de la comunidad en su conjunto. Ser solidario incluye acciones como compartir bienes materiales y dar a los demás aquello que necesitan en un momento puntual, pero su ejercicio exige ir más allá de esas acciones y abarca un modo de darse personal, generoso y constante. La solidaridad apela así al cuidado de la comunidad en su conjunto y su utilidad radica en la capacidad de crear vínculos fuertes en la sociedad. Esta virtud también hace referencia a la necesidad de que cada persona sea cuidada de un modo único y personal, debido a las diferencias existentes en la manera de ser y que han de ser atendidas adaptándose a la singularidad y necesidades de cada uno.

La educación de la solidaridad se lleva a cabo, en primera instancia, en la familia. Los hijos reciben las primeras lecciones de esta virtud de los mejores maestros: sus padres, que entregan su tiempo y esfuerzo desinteresadamente. Cuando da comienzo la etapa escolar, los más pequeños tienen la oportunidad de seguir aprendiendo de los adultos y, a la vez, de enfrentarse a situaciones nuevas que les irán preparando para servir a los demás. En este capítulo se trata de manera práctica algunos modos de llevar la solidaridad al ámbito educativo por parte de los docentes.

La solidaridad nace gracias a la posibilidad de sentirse responsable por el otro, y aparece como una oportunidad de ade-

lantarse en lo que este necesita y de hacerse partícipe de su vulnerabilidad. Esta virtud se lleva a cabo a través del servicio, entendido este como el cuidado a la fragilidad. La persona que la ejerce es capaz de olvidarse de sí y de darse del todo a los demás. El comportamiento solidario se traduce, de esta manera, en dar respuesta a los problemas reales de los otros y, a su vez, comprenderlos. La solidaridad se puede definir también como aquella relación entre personas, o grupos, en la que se presta atención a una situación de necesidad y se pone de manifiesto el amor desinteresado y gratuito al prójimo. La importancia de la solidaridad radica en la solidez que aporta a una sociedad o comunidad, que será tanto o menos fuerte y segura en cuanto que exista ese vínculo o no.

Las familias y los docentes pueden enseñar a los más jóvenes a no ser indiferentes ante el sufrimiento de los demás. La enseñanza de la solidaridad comienza por el cuidado de las relaciones de amistad de los más pequeños, pero, sobre todo, por la educación de un carácter que se muestre sensible a la necesidad del otro y lleve su ayuda a la acción. Los hábitos que se han aprendido en el ámbito familiar son la base del correcto ejercicio de una solidaridad verdadera. El aprendizaje de la empatía y de la sensibilidad hacia el sufrimiento de los demás también son determinantes a la hora de establecer el vínculo que permita consolidar las relaciones entre personas y, por consiguiente, de las comunidades y sociedades.

Altarejos (2005, p. 51) señala que el hecho de percibir a los hijos como «seres únicos e irremplazables presta a los padres energía moral y psíquica para perseverar en la confianza como disposición primaria de las relaciones interpersonales». A través de ella se abren paso «la generosidad o el altruismo, que en su ejercicio llegan a consolidarse como hábitos positivos de relación humana». De ese modo, en esa «vivencia de la confianza mutua como talante vital primario se encuentra la clave para el desarrollo de la sociabilidad y su culminación en la genuina solidaridad» (p. 52). Si los más pequeños crecen en un ambiente estable y seguro, ello les ayudará a percibirse de manera positiva, a la vez que a sentirse queridos y confiados. Esa vivencia será muy

positiva para desarrollar un carácter sociable, que ayudará a una inclinación natural hacia el comportamiento solidario.

Ayudar a los estudiantes a ser solidarios

La solidaridad debe ocupar un lugar destacado en las aulas para poder formar a los estudiantes como futuros miembros de la sociedad. Los docentes son un gran apoyo para las familias, cuando continúan la enseñanza de aquellas disposiciones que llevan a un alumno a ser solidario con los demás. El día a día en las clases ofrecen a la vez múltiples posibilidades de practicar el servicio a los demás. Los gestos de solidaridad durante el curso escolar se pueden concretar en: conocer y respetar las normas de convivencia, ser promotores de buen ambiente en la clase, acudir con alegría y disposición a la llamada del amigo, atender a los demás cuando no entiendan algún contenido de clase, ayudar a quien pueda necesitar un refuerzo o necesidad de apoyo, entre múltiples ejemplos.

El comportamiento solidario es también una necesidad para los estudiantes, puesto que garantiza un orden y buena disposición de la convivencia. Por eso es importante que los docentes ayuden a entender que la solidaridad está presente ya no solo en los formalismos o lo que se pueda expresar mediante una atención al llamamiento de un amigo, sino también de manera constante, y hasta silente, en el día a día por medio de un saludo, una cara amable o una breve invitación a dejar pasar a la clase o al comedor antes a los demás.

Dado que la educación de la solidaridad no es cuestión de un día, para llevar al plano de la realidad esta enseñanza, quienes se dedican al ámbito de la docencia han de tener un compromiso de transmitir en las aulas valores y actitudes de manera cotidiana y constante. En la formación que se pueda dar en la escuela hay algunas cuestiones que tienen una especial relevancia: comprender la necesidad del otro, tener disposición para ayudar, saber darse y respetar a los demás, estar pendientes de los demás, tener hábitos tales como el orden y la constancia para ser útiles. Es im-

portante que las aulas puedan ser un espacio en el que todos ayudan porque quieren, y que lo hagan, además, de manera totalmente desinteresada y estable, es decir, no solo cuando «me apetece» o «cuando estoy de mejor humor». El trabajo del desinterés es importante para que las buenas acciones se realicen con una sincera generosidad y desprendimiento, sin esperar ningún reconocimiento a cambio.

Enseñar a servir a los demás

El mundo actual necesita muchas manos para que puedan atenderse todas sus necesidades. Existen guerras, desequilibrios sociales, situaciones de pobreza o injusticias entre otros problemas, por lo que hay mucho por hacer. La situación actual es compleja, por eso es necesario que los docentes animen a los estudiantes a la acción en la época del despertar de los grandes ideales por parte de los más jóvenes. Pero antes se necesita aprender a conocer a los demás y a respetar al prójimo, sabiendo que la persona que tenemos justo al lado también merece nuestra ayuda. De esta manera, los estudiantes entenderán que, para cambiar el mundo, primero se ha de cambiar el interior de cada uno; es decir, que tendrán la oportunidad de transformar el mundo desde dentro.

Ser solidario tiene como máxima expresión el servicio constante, pensando en todos y en sus necesidades, poniendo remedio a aquellas situaciones que pongan en riesgo a los demás. Los estudiantes tendrán también la responsabilidad de conocer cómo es el mundo que les rodea, lo cual implica conocer la sociedad de la que forman parte. Otra cuestión importante en la que el docente tiene un papel relevante es la de ayudar a los alumnos a que sean capaces de realizar buenas acciones por los demás sabiendo renunciar a su comodidad. El cuidado a los demás requiere una gratuidad en el darse, es decir, en el no esperar nada a cambio. Ser solidario significa, en ese sentido, tender una mano a los demás desinteresadamente, sintiéndose, además, responsables de ellos. Solo hay una solidaridad auténtica cuando se dona desde el total desinterés.

El docente enseña a servir con su ejemplo. A veces se trata de pequeños gestos que realiza en el aula y que pueden llegar a tener un poder transformador: trabajar bien, estar de buen humor, ser paciente, exigir con justicia, saber ilusionar a los estudiantes o respetar a todos, entre otros muchos ejemplos. La alegría también es un camino seguro hacia el desprendimiento y, a través de él, el conocerse a uno mismo y, por ello, a los demás.

El aprendizaje del servicio es una condición indispensable del ejercicio de la solidaridad. Para motivar a los estudiantes en la dirección de la acción es importante hacerles ver la importancia que tiene el hacer cosas por los demás y llegar a descubrir cuál es la misión que cada uno tiene hacia el mundo y hacia los otros. Por ese motivo, la actitud del docente sería la de ser una ayuda para descubrir y desarrollar los talentos de cada alumno.

En el transcurso de la jornada escolar pueden darse momentos de conversación con los estudiantes, tutorías, debates o reuniones con toda la clase, en los que pueden trabajarse las siguientes cuestiones relacionadas con el servicio:

- Ser ordenados, ya que eso nos hace ser más eficaces y no perder el tiempo.
- Huir de lo superfluo.
- Estar atentos a las necesidades de los demás.
- Vencer la comodidad.
- Ser resolutivos y ofrecer soluciones realistas.
- Valorar el esfuerzo de todos sin intentar sobresalir.
- Vencer la soledad. Procurar acompañar a los demás, que los amigos no se sientan solos en clase. Estar disponibles para todos.

El aprendizaje del servicio requiere aprender a valorar a los demás por lo que son, no por las cosas que tienen. Una actividad que se puede trasladar al aula, especialmente en aquellos grupos en los que pueda haber problemas causados por cuestiones más materialistas, es realizar un círculo de estudiantes y que cada uno diga en voz alta dos cosas buenas de cada uno de los compañeros que tiene a su lado. Lo importante es hablar sobre virtu-

des, comportamientos o acciones, no pudiéndose hacer alusión a bienes materiales. Esta dinámica ayuda a valorar a entender que hay que servir a las personas, no a las cosas.

Enseñar a tratar siempre bien al prójimo

Para poder transformar la realidad que nos rodea es indispensable tratar bien a los demás. El cultivo de la empatía ayudará a los estudiantes a vencer la barrera de la indiferencia y a comenzar a ver con más claridad las necesidades del compañero. La buena convivencia se consigue cuando todos en el grupo se comprenden. Para llegar a alcanzarla es necesario el trabajo en el día a día, realizando pequeños actos cotidianos que permitan que toda la clase se entienda y exista un ideal de compañerismo arraigado. El papel del docente es especialmente importante en este punto, puesto que aquí también resulta de gran utilidad el hecho ser un buen ejemplo de trato a los demás. Algunas virtudes como la humildad, la generosidad o la laboriosidad resultan de gran interés para ser ese espejo en el que puedan verse reflejados sus estudiantes.

Las oportunidades para aprender a tratar bien a los demás en el aula se dan de manera diaria ya desde los primeros cursos escolares. Si bien es cierto que a partir de una determinada etapa se pueden llevar a cabo actividades más complejas, en todos los cursos escolares, los docentes pueden enseñar a los estudiantes a ser buenos con los demás, en especial en las siguientes situaciones:

- En las aulas en las que haya problemas de convivencia: Intentar que todos trabajen en conjunto para ser un aula unida, poniendo como ejemplo una barca de remo, en la que todos participan de las maniobras para poder avanzar. El buen entendimiento facilita la convivencia, por lo que es preciso tratarse bien para llevarse bien.
- Cuando se den problemas en el aula relacionados con las faltas de respeto a los otros por ser de una u otra manera: Hacer reflexionar a los estudiantes sobre la riqueza de ser distintos, es decir, de la existencia de una diversidad. Lo anterior inclu-

ye aprender a interesarse por todos los compañeros, sin distinción alguna por cualquier motivo.

- Problemas de convivencia entre compañeros: No permitir que los estudiantes hablen mal unos de otros. Es imprescindible saber dirigirse a los demás con respeto. En estas situaciones se recomiendan tareas basadas en el aprendizaje cooperativo. También son útiles las dinámicas como las del conocido amigo invisible, en la que se asigna al azar o intencionalmente un compañero al que se ha de cuidar, por ejemplo, realizando pequeños favores anónimos o regalos modestos al compañero. Al finalizar es conveniente efectuar actividades a modo de conclusión, tales como poner en común quién puede ser el amigo invisible de cada uno o dedicar unas palabras de agradecimiento a la persona que ha estado pendiente.

Con relación al punto anterior, es conveniente que el docente cree un ambiente en clase en el que los estudiantes sean justos con los demás. Esto incluye el trabajo de la generosidad y adelantarse a las necesidades de los compañeros. También incluye el alegrarse por las cosas buenas que les pasen a los demás o, lo que es lo mismo, no tener envidia de aquel que posee lo que el otro desea.

Enseñar a ser amables

Los grupos en los que se lleva a cabo el comportamiento solidario se definen por su estabilidad y correcto funcionamiento. Por eso, se entiende que para que un aula funcione adecuadamente, los estudiantes deberían lograr convivir de manera amistosa. Según Rojas Estapé (2021, p. 90), «una persona amable busca hacer la vida más agradable a la gente de su entorno». Esta autora afirma que «sin este componente, las relaciones humanas son difíciles y complicadas de gestionar. Las mejores relaciones son aquellas donde nos sentimos apoyados por otros, y viceversa». Además, resalta la importancia de entender que nadie es perfecto, pero que es importante aceptarse con las limitaciones propias de cada persona y con el trato más amable que sea posible. La

educación de la amabilidad se muestra en esta línea como otro de los pilares imprescindibles para el aprendizaje de la solidaridad en el aula.

Los docentes son un gran ejemplo para enseñar cómo poner en práctica los actos de amabilidad concretos, que pueden traducirse en las siguientes acciones:

- Crear normas de convivencia consensuadas por todos en el aula.
- Elegir un propósito semanal relacionado con el trato a los demás.
- Dedicar unos minutos al finalizar la jornada escolar a dar las gracias por algo en concreto de ese día.

Una dinámica ágil que puede ser de utilidad para la reflexión sobre la amabilidad en el trato que se le da a los demás podría ser la siguiente: el docente da a cada alumno una cartulina verde, que indicará «sí», y una roja, que significará «no». A continuación, planteará a los estudiantes las siguientes cuestiones posibles:

- ¿Muestro externamente que me preocupan los problemas de los demás?
- ¿Pienso en los demás?
- ¿Ayudo a mis compañeros haciendo pequeñas cosas por ellos?
- ¿Soy una persona que sabe escuchar y ayudar?
- ¿Trato a los demás con respeto?
- ¿Digo cosas buenas a los demás?
- ¿Empleo un buen tono de voz al hablar?
- ¿Trato de aliviar el peso que llevan los demás cuando me cuentan un problema?
- ¿Sé pedir el turno?
- ¿Pido permiso, pido perdón y doy las gracias?
- ¿Sonrío a los demás?
- ¿Intento buscar el consenso?
- ¿Valoro el trabajo de los demás con palabras?
- ¿Conozco a fondo al resto de mis compañeros?
- ¿Aporto soluciones?

- ¿Saludo a la gente cuando me atienden o entro en un sitio?
- ¿Soy paciente?
- ¿Pienso en los demás y les pregunto cómo están antes de hablar de mis cosas?
- ¿Sé adaptarme a los planes y circunstancias de los demás?

Lo más favorable es que los estudiantes sean conscientes de que cuanto mayor número de tarjetas verdes se mostrasen, más amable es una persona. Cuando se termine el turno de preguntas, se podrá establecer un diálogo en el que se reflexione acerca de qué tarjetas se han elegido más.

Tres retos para trabajar la solidaridad desde las aulas

Para finalizar, se han seleccionado tres retos actuales para trabajar con los estudiantes el tema de la solidaridad. Estos son el cuidado y la relación con el medioambiente, el superar el individualismo y el aprovechamiento del tiempo. En cada una de ellas, el docente tendrá la oportunidad de guiar a los estudiantes ante los retos que plantean estos contextos de crisis, así como de mostrarles las oportunidades que tienen para poder ser solidarios. El profesor también tendrá la oportunidad de hacer entender a los jóvenes que todas las problemáticas y contextos son importantes, de manera que lo que esté sucediendo alrededor de cada uno es merecedor de nuestra atención por pequeño o cercano que parezca; lo cual incluye, por ejemplo, la atención necesidad concreta que tenga el compañero de al lado. Es decir, se plantea como necesario que los estudiantes comprendan que no hay que irse muy lejos para tener la oportunidad de ayudar a alguien.

El cuidado de la naturaleza

Las pautas consumistas actuales causan graves desajustes debido al aumento de la producción. Los consumidores están expuestos a muchos, y muy inmediatos, estímulos comerciales, con lo que

se ha generado una dinámica de consumo desmedido que tiene como consecuencia unos altos niveles de residuos y el aumento de las diferencias sociales. Los jóvenes pueden concienciarse de las consecuencias del consumismo tanto en el ámbito familiar como en el escolar mediante la práctica de actividades y puesta en práctica de comportamientos enfocados a concienciar sobre la importancia del cuidado del medioambiente, que Alberca (2001) define como:

> Es una virtud moderna y necesaria. Relacionada con la solidaridad o generosidad, con la consciencia, con la igualdad, con la humildad, con la bondad, con la voluntad, con la prudencia, la justicia, la templanza, la fortaleza, el autocontrol, la diligencia, el orden y muchas más, y con las más profundas creencias. (Alberca, 2021, p. 382)

Sabiendo que una de las problemáticas que más nos afectan en la actualidad es el deterioro del planeta, resulta interesante trabajar en clase las siguientes cuestiones que señala Alberca (2021), como el cuidar a los demás, proteger la atmósfera y cuidar de la tierra en sí. Algunas de las actividades que se proponen pueden ser: crear espacios de reciclaje, proponer concursos de cuidado del material (contando, por ejemplo, al final de curso quién es capaz de reutilizar material o contabilizar el número de útiles de escritura que se han gastado hasta el final). Alberca (2021) propone también las siguientes acciones: «reciclar, evitar cualquier contaminación evitable según las posibilidades de cada uno y una; de consumir pensando más en la herencia a largo plazo que en la comodidad presente» (p. 381).

Los estudiantes pueden involucrarse personalmente en cuestiones que les pueda plantear el docente a modo de situaciones para reflexionar sobre la importancia del cuidado del planeta. Hartley (2020, p. 162) explica el enfoque Mitra para desarrollar esta cuestión, que consiste en plantear a los estudiantes una pregunta con cierta complejidad cuya finalidad es «estimular conversaciones reflexivas, y se les da un período de tiempo para investigarla. Las preguntas son abiertas y no tienen respuestas obvias o correctas». Una de las preguntas que Hartley pone como ejemplo es: «¿Qué le

pasaría a la Tierra si todos los insectos desaparecieran?». El papel del docente se centraría en ofrecer buenas preguntas y proporcionar ayuda a los estudiantes para emplear las herramientas tecnológicas con las que encontrar las respuestas (Hartley, 2020).

Se puede retomar la dinámica de las tarjetas verdes y rojas explicada anteriormente para crear una dinámica de reflexión, enfocada en este caso al grado de compromiso que tienen los estudiantes con el cuidado del planeta. Las preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿Me siento responsable por el planeta en el que vivo?
- ¿Conozco soluciones que puedo hacer por cuidar el medioambiente?
- ¿Cuido el material escolar?
- ¿Procuro tener mis cosas cuidadas?
- ¿Apago todas las luces que no se usan en mi casa?
- ¿Reutilizo las cosas?
- ¿Heredo ropa, libros, material escolar...?

Al hilo de la anterior dinámica que se ha presentado, también se puede proyectar un documental en clase sobre la naturaleza y que el profesor plantee preguntas relacionadas con él. Lo importante de esta actividad es que los estudiantes comprendan que una actitud solidaria incluye necesariamente el cuidado material del mundo en el que se vive.

Superar el individualismo

La solidaridad es un elemento clave que ha de promoverse especialmente en sociedades poco cohesionadas e individualistas. Una visión individualista conduce al aislamiento y considera a los demás como obstáculos o algo molesto, y, por tanto, causa el deterioro de los lazos de unión y de apoyo de los unos a los otros. En situaciones de necesidad, el individualismo genera el olvido de los demás y la búsqueda del beneficio personal por encima de todo. En este sentido, Altarejos (2005) subraya que la culminación de toda relación humana es la relación interperso-

nal, donde se reconoce al individuo como persona y se forja la comunidad partiendo desde la asociación; pero en el contexto del individualismo «el otro siempre es un extraño y el posible amigo, a lo más, un ocasional compañero de viaje» (p. 52).

En ese contexto, los jóvenes tendrían que ser animados a tener una buena disposición al diálogo y a la escucha para que pudieran acercarse a los intereses de los demás y olvidarse de los suyos propios. La preocupación por el prójimo serviría de punto de contacto y de apoyo entre todos. Los docentes tendrían que ser capaces de ayudar a sus estudiantes a que huyan de las actitudes individualistas y egoístas, que les alejan de los demás. En ese sentido, la actitud del alumno desembocaría en un interés real y sincero por su compañero, el cual significaría llegar a conocerle y con ello, estar dispuesto a ser un apoyo verdadero y a sufrir con él. La tarea del docente ante la superación del individualismo llegaría a través de acciones como ayudar a los estudiantes a la comprensión de la dignidad de la persona, enseñar a tratar siempre con respeto al resto de los compañeros, animar a huir de la indiferencia, alentar a que los estudiantes conozcan las situaciones problemáticas que padece la sociedad, enseñar a ponerse en el lugar del otro y cultivar el optimismo en el aula.

Aprovechar el tiempo

El aprovechamiento del tiempo resulta de especial interés de cara al aprendizaje de la solidaridad, puesto que permite poder estar disponible para los demás. Pero cabe señalar que saber aprovechar las horas es un reto importante en la actualidad. Los factores de distracción abundan en la sociedad actual y son las causas del desperdicio de horas, lo que genera una falta de espíritu crítico, el empobrecimiento de las ideas propias o de la escasa respuesta a los estímulos y, por tanto, a la acción. En esto influye el hecho de que las generaciones actuales disponen de un desorbitado número fuentes de distracción, información y posibilidades de ocio, que además de generar cansancio o paralización al no saber qué elegir ante tan extensa oferta son, paradójicamente, la principal causa de aburrimiento.

Para Polo (2007, p. 187) es necesario evitar todo lo que pueda resultar aburrido para una persona, ya que «el aburrimiento es muy perjudicial en la vida humana». Para él, cuando una persona se siente atemorizada por el reto y no lo acepta, está en «una situación de aburrimiento temeroso». Cuando alguien piensa que llevar a cabo un reto podría resultar peligroso, sería una persona con pocas iniciativas, acomodaticia, de modo que sugiere que se debe prestar atención a las actividades de los niños para que no lleguen a ser personas conformistas y acostumbrarlos a los retos, a aceptar desafíos (Polo, 2007). Además, sostiene que las personas aburridas tienden a dedicarse a lo fácil, a lo que no requiera esfuerzo y a aquello que no exija poner nada por parte de uno mismo, de manera que no llegan a hacer nada importante. Esta pasividad ocasiona que no se produzca interés por las demás personas; así, «se hacen insolidarios porque no piensan en los otros» (Polo, 2007, p. 188). El interés debe ser compartido, no puede ser egoísta, y «es así como también se va educando otro asunto importante: la solidaridad; sin ella no hay sociedad. Una sociedad de seres egoístas no es sociedad alguna, porque para poder vivir en comunidad es necesario poner de acuerdo los intereses» (ibíd).

También se está observando entre las nuevas generaciones un comportamiento marcado por «una tendencia a dejarse llevar y hacer lo menos posible» (Enkvist, 2019, p. 101), de manera que no se estaría desarrollando una voluntad fuerte, ni una iniciativa personal ni ninguna intencionalidad para cambiar las cosas o prestar ayuda. Afirma Enkvist (2019) que los *millennials* tienen unas expectativas muy elevadas con respecto a los adultos, lo que «les condena a estar permanentemente insatisfechos con los demás y con el mundo» (Enkvist, 2019, p. 102). Con respecto al aprendizaje de la solidaridad en el aula, es necesario el manejo de la tolerancia a la frustración, que es posible llevar a cabo con los estudiantes «dándoles tareas evaluándolos y aumentando, paso a paso la dificultad. Los docentes deben enseñarles a fijarse metas a largo plazo y a cumplirlas» (Enkvist, 2019, p. 102).

Estas son algunas de las cuestiones que se pueden trabajar en el aula con respecto al aprovechamiento del tiempo:

- Desarrollar la atención plena y la concentración.
- Fomentar la capacidad de asombro.
- Respetar y valorar el silencio.
- Enseñar a hacer las cosas de manera autónoma.
- Acompañar en la toma de buenas decisiones.

Reflexiones finales

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, desde el ámbito docente pueden aprovecharse un gran número de situaciones cotidianas propias de la vida escolar para ayudar al prójimo y ser más solidarios. El hecho de trabajar con actividades basadas en el diálogo y en la reflexión puede servir de ayuda en un contexto actual fuertemente influenciado por el individualismo y sentar las bases de un verdadero sentido de la solidaridad, que anime a los jóvenes a darse a los demás de manera altruista, desinteresada, real y constante en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Alberca, F. (2021). *El niño que venció a brujas y dragones. Cómo ayudar a tus hijos a superar sus adversidades.* Toromítico.

Altarejos, F. (2005). Cambios y expectativas en la familia. En: A. Bernal (ed.). *La familia como ámbito educativo* (pp. 17-58). Rialp.

Hartley, S. (2020). *Menos tech y más Platón. Por qué la tecnología necesita a las humanidades*. LID.

Polo, L. (2007). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Eunsa.

Rojas Estapé, M. (2021). *Cómo encontrar a tu persona vitamina*. Espasa.

6

La empatía en el aula, o cómo enseñar a mirar al otro

Zaida Espinosa Zárate
Universidad Loyola

Carmen Caro Samada
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

El presente capítulo reflexiona sobre el papel de la empatía en las relaciones entre estudiantes en el aula de Primaria y Secundaria. Desde la certeza de que esta no es una capacidad fija o predeterminada en la persona, sino que admite ser educada, se señalan algunas estrategias que el profesorado puede adoptar para desarrollarla. La empatía es uno de los tres pilares de la inteligencia emocional, constituye una de las habilidades más importantes para comprender los sentimientos de otras personas. Por ello, junto con la honestidad, es fundamental para el desarrollo de relaciones interpersonales humanizadoras y duraderas. La amistad es una de estas, que adquiere una importancia crucial en la niñez y, sobre todo, en la adolescencia. Las relaciones de amistad no solo requieren la empatía para poder forjarse, sino que resultan fortalecidas cuando también se fomenta aquella capacidad. Además, el cultivo de la empatía en el aula contribuye a la resolución de conflictos y previene el acoso escolar. Desde este marco, aportamos dos estrategias que se han demostrado efectivas para perfeccionarla: la escucha activa y el uso de narraciones en el aula.

La empatía ha sido definida generalmente como la capacidad del individuo para «ponerse en el lugar del otro». La raíz etimo-

lógica de la palabra es el griego *Παθεῦν*, *epathón*, que significa «sentir», y del prefijo *εν*, que significa «dentro». Así, haría referencia a la capacidad de identificarnos con otra persona y llegar a compartir sus sentimientos. Se han distinguido dos dimensiones de ella: empatía cognitiva y empatía emocional (Ohrt *et al.*, 2009), en la medida en que implica tanto elementos cognitivos como emocionales.

La empatía cognitiva se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de asumir perspectivas diferentes a la de uno mismo. La empatía emocional, por su parte, alude a la respuesta emocional ante la vivencia del otro que genera «eficacia relacional» (Ohrt, 2009, p. 321). Es decir, tiene que ver con el afecto que se genera al comprender la realidad de otra persona, que lleva a conmensurarse en cierta medida con ella y facilita las relaciones interpersonales desde cierto sentimiento de solidaridad. Esta capacidad para sentir con el otro es fundamental, en la medida en que se puede decir que la vida propiamente humana «aparece cuando se crea un espacio entre las personas, cuando hay una relación de "afecto" entre ellas» (Alvira, 2001, p. 21). Es decir, para generar espacios de verdadera convivencia, es imprescindible que exista cierto afecto, simpatía o amistad cívica. Andolina y Conklin (2021) subrayan esta dimensión afectiva en relación con la ciudadanía, que se da cuando existe un ambiente de confianza, reciprocidad, capacidad para turnarse y equidad, y donde es posible expresar la propia vulnerabilidad. A la empatía cognitiva y emocional añade Zaki (2014) la «preocupación empática» (*empathic concern*), que remite al «compromiso» que tiene un impacto en la conducta.

Aunque este afecto surge de manera natural bajo ciertas circunstancias (es lo que se ha demostrado empíricamente a través de las neuronas espejo) y, por tanto, la orientación «prosocial» está inscrita en la propia naturaleza humana, también hay en el sujeto tendencias «egocéntricas» que bloquean o dificultan la toma de perspectiva y la empatía, y que tienden a reproducir los prejuicios y presiones que están operativas en la sociedad (Walton, 2012). La mera coexistencia entre quienes son distintos no basta para generar la empatía que asegure espacios de relacionalidad humana satisfactoria. De hecho, el individualismo y ato-

mismo de nuestras sociedades liberales modernas y el tipo de carácter hedonista y autocentrado que se promociona en ellas complican el desarrollo de esta capacidad. Por ello la promoción de la empatía debe ser deliberada, intencional y explícita, tanto en la familia como en la escuela, pues el descentramiento que supone la empatía resulta fundamental para dar respuesta a los grandes desafíos que tenemos como sociedad, tanto de manera colectiva (desigualdad, pobreza, polarización social) como individual (falta de conexión que lleva a la falta de significatividad de la propia vida y que conduce a problemas de malestar físico, emocional y mental).

Así, aunque la consideración de la empatía en la familia tiene una gran relevancia, en este capítulo vamos a ofrecer algunas estrategias para desarrollarla en el contexto escolar; en concreto, en el aula de Primaria y Secundaria. Esta elección obedece a varias razones. En primer lugar, tal como se ha apuntado, la empatía constituye una de las bases de la convivencia y de las relaciones interpersonales. Algunas de las relaciones más importantes para el adolescente son las que tendrá con sus iguales durante los años de la pubertad, con los que podrá desarrollar en gran medida la necesidad de aprobación e identificación, claves en esta etapa educativa. Por otra parte, el acoso escolar y la violencia entre pares ha ocupado un lugar relevante tanto en la literatura científica como en los medios de comunicación en los últimos años. Diversos estudios abordan la importancia de la empatía y de la conducta prosocial en la prevención, en la resolución de conflictos y en el clima escolar (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017; Estévez *et al.*, 2018; Mesurado *et al.*, 2019). De ahí la importancia de promover intervenciones que fomenten la empatía y conductas prosociales en la escuela.

Propuesta pedagógica

Vamos a revisar dos estrategias para cultivar esta capacidad esencial para la inteligencia emocional: el uso de narraciones a través de la literatura y la escucha activa, siguiendo en este último caso

la propuesta actual del *free listening,* que se ha convertido en todo un movimiento social nacido en Los Ángeles a partir del artista-activista Benjamin Mathes (Urban Confessional, 2020). Este movimiento puede incorporarse a los espacios educativos con el objetivo de crear una cultura empática en el centro.

La escucha activa para una cultura empática

Difícilmente se puede promover la empatía por el otro si no escuchamos cómo se siente. En el centro de muchos conflictos y malentendidos se encuentra una falta de escucha. Esta puede considerarse un arte que puede ser cultivado con el tiempo, lo que significa que también podemos aprender a escuchar en nuestras relaciones interpersonales. Este aprendizaje se lleva a cabo fundamentalmente en el ámbito familiar. Cuando un niño es escuchado y siente que sus emociones son validadas por sus padres, aprenderá a escuchar a su vez a los demás. Lo mismo sucede en el contexto escolar, el cual tiene también un papel relevante en el arte de la escucha. Al respecto, Torralba (2009) señala cómo la práctica educativa tiene como base fundamental el arte de la escucha:

> Antes de hablar, hace falta que el maestro escuche. Pero la escucha es también un instrumento vital para el alumno. Solo si escucha atentamente al maestro, podrá ampliar el lenguaje, conocer a fondo el mundo en el que vive, explorar terrenos que desconoce, sumergirse en las entrañas de las cosas y, lo más esencial, de sí mismo. Escucharse mutuamente es el punto de partida de una buena relación entre educador y educando (Torralba, 2009, p. 62).

Sin embargo, se puede observar cómo en las últimas décadas la labor educativa ha subestimado el valor de la escucha. En el ámbito educativo, las habilidades relacionales en las que se ha tendido a poner el foco han sido las destrezas comunicativas como «hablante», pero ha quedado en segundo plano una habilidad relacional esencial para una comunicación verdadera: la «capacidad de escucha» (Andolina y Conklin, 2021). Esta ha resultado mermada y truncada, además, por varias razones. En primer

lugar, por la reducción de la comunicación cara a cara, esto es, de la práctica de una conversación «encarnada». En segundo lugar, el hecho de vivir en un mundo en el que la imagen es más importante que los discursos elaborados, dificulta el seguimiento de los relatos, tanto escritos como orales. Por último, resulta complicado respetar los tiempos que exige la escucha cuando en la sociedad actual se prima la inmediatez por encima de todo. Así pues, existen problemas que pueden afectar a la conexión con otros en la conversación, y, con ello, dan lugar a dificultades relacionales. Algunos de ellos son la falta de atención al otro, la merma de la capacidad y la voluntad de mirarlo y escucharlo con el interés y esmero que otro sujeto con dignidad requiere ante la abundancia e intensidad de otros estímulos, distracciones y preocupaciones que inundan la vida cotidiana. Por ello se plantean algunas técnicas para cultivar la escucha activa en el aula. Esta no solo es, además, esencial para el éxito de las relaciones de amistad, sino también para el desarrollo la competencia cívica y la educación democrática, pues la escucha que se interesa por comprender la situación ajena despierta el compromiso con la acción, tendiendo puentes con los que son diferentes (Andolina y Conklin, 2021).

En primer lugar, se presentan al profesorado algunas preguntas para que reflexione sobre las condiciones que genera en el aula y las prácticas que lleva a cabo y valore en qué medida estas hacen posible la escucha activa. Las indicaciones que se presentan tras cada pregunta aclaran cómo cada uno de los aspectos mencionados contribuye al surgimiento de la empatía. En segundo lugar, se propone una actividad concreta para llevar a cabo en el centro educativo.

¿Cuántos espacios dejo en clase para que los estudiantes puedan expresarse y escucharse mutuamente respecto a asuntos de interés o relevancia? ¿Y con qué frecuencia? La generación de estos espacios de expresión y escucha es fundamental porque permite a los estudiantes desarrollar un conocimiento profundo de los demás sobre aspectos que consideran importantes y, como descubrieron Andolina y Conklin (2021) en su estudio empírico, «los estudiantes valoraron profundamente saber más sobre qué piensan sus compañeros acerca de determinados asuntos»

(p. 11), de modo que todos conozcan las opiniones de todos. Esto permite crear comunidad bajo condiciones de confianza mutua, como se verá a continuación. Además, sirve para «personalizar los temas» (Andolina y Conklin, 2021, p. 13). Por tanto, conviene diseñar actividades «en las que [los estudiantes] tengan que "mostrar sus valores"» (p. 17).

¿Con qué frecuencia ocurre en mis clases que los estudiantes ofrezcan testimonios personales, compartan con los demás historias y experiencias propias? El impacto que tienen los discursos de naturaleza personal en el desarrollo de la empatía es extraordinario. Es decir, las narraciones más potentes son precisamente aquellas que «incluyen elementos vulnerables» (Andolina y Conklin, 2021, p. 21). Los relatos de primera mano de las circunstancias que cada uno afronta dejan al descubierto la vulnerabilidad y fragilidad de los sujetos que también somos capaces de reconocer en nosotros mismos, por lo que se forma un sentido de común humanidad.

¿Aporto el ambiente adecuado para que esto sea posible un ambiente de respeto, seguridad y confianza en el que el alumnado pueda expresarse libremente, sin miedo a ser juzgado u objeto de burla? En este sentido, el docente debe generar una cultura de apertura, en la que sea posible estar en desacuerdo, que invite a participar y a ofrecer otras perspectivas; lo cual no indica relativismo, pues incluye la honestidad de decir también lo que considera erróneo y sus razones.

Dado que no todos los momentos son apropiados para este intercambio profundamente personal, ¿aprovecho aquellas ocasiones de discusión profunda, de especial conexión entre los estudiantes, y la atmósfera propicia que generan, que brotan en algunos momentos del dinamismo de la clase, para animar a exteriorizar las circunstancias personales, la propia historia y la fragilidad percibida en ella?

¿Permito que todos participen, que los estudiantes estén seguros de que tendrán oportunidades de expresarse y compartir, así como de escuchar? El docente debe generar equidad y reciprocidad en el aula (Andolina y Conklin, 2021). Equidad, y no mera igualdad, significa que debe fomentar la expresión de los

más débiles, que son generalmente aquellos cuya voz no es escuchada, y fomentar también, por tanto, las actitudes de escucha de los más populares y poderosos, pues «son habitualmente lo más poderosos en una sociedad quienes tienen la posibilidad de elegir no escuchar» (Andolina y Conklin, 2021, p. 4).

La actividad que proponemos con el objetivo de mejorar las habilidades de escucha está inspirada por el movimiento *free listening*. Como se señaló más arriba, esta es una iniciativa que nace en Estados Unidos, promovida por Benjamin Mathes, ante la conciencia del impacto que escuchar tiene tanto para el que lo lleva a cabo de manera «deliberada» como para el que se siente escuchado. Propone una práctica de escucha «estructurada», que puede definirse como «una forma de escuchar activa y empática en una comunidad en la que los que escuchan se centran en hacer sentir al otro que está siendo escuchado» (Tietsor *et al.*, 2020, p. 2). Para lograr este fin, se ofrecen cuatro claves o estrategias:

- Conversación desigual, siguiendo la regla 80/20: 80 % del tiempo para escuchar y 20 % para hablar. La escucha debe estar guiada por comportamientos que la evidencien, como el asentimiento, el contacto visual o el uso expresiones faciales como levantar las cejas. Respecto al hablar, este debe estar dirigido a «hacer preguntas, clarificar y hacer avanzar la conversación» (Tietsort *et al.*, 2020, p. 3), es decir, a emitir comentarios o preguntas que hacen a la persona sentirse escuchada y tomada en serio (Andolina y Conklin, 2021).
- Acuerdo empático: El objetivo de la escucha activa es la búsqueda de la comprensión del otro frente al enjuiciamiento de cierto tema o la oferta de consejos. Es decir, aquí se prioriza la relación entre «sujetos», no el debate o la lucha sobre «objetos» (ideas, temas, juicios). Esto tiene que ver con la distinción que Panikkar (2006) plantea entre un diálogo «dialéctico», que es sobre objetos, y un diálogo «dialógico», que versa sobre sujetos y es, en consecuencia, más abarcador, pues no solo permite entender el diálogo como una actividad cognoscitivo-objetiva, sino también como encuentro o presencia que revela el imperativo ético (Levinas, 1991). Desde aquí, el otro no aparece

como enemigo que hay que superar, vencer o «con-vencer» en «la arena lógica de la lucha entre las ideas» (Panikkar, 2006, p.52).

- Eliminar barreras y distracciones, esto es, todo aquello que puede dificultar la comunicación (gafas de sol, auriculares, teléfono móvil...).
- Respetar los silencios, en lugar de intentar llenarlos, pues «pueden llevar a una revelación más profunda y significativa» (Tietsort *et al.*, 2020, p.3). Al respecto, señala Torralba (2009) cómo el silencio ha sido desterrado de la práctica educativa. Una verdadera pedagogía del silencio –no de un silencio impuesto y castrante– es condición *sine qua non* para cultivar el arte de escuchar al otro y, en primer lugar, a uno mismo. En la sociedad actual, con tanto ruido exterior e interior, se dificulta esta vivencia.

Para poner en práctica esta técnica en el centro escolar, se sugiere la siguiente secuencia. En primer lugar, se explica a los estudiantes que van a ofrecerse a sí mismos en el espacio del centro educativo para escuchar a todo aquel que quiera acercarse a ellos a contarles algo (estudiantes de su curso o de otro, personal de Administración y servicios, profesores, padres o tutores...). Originalmente, el *free listening* tiene lugar en el espacio público, pero proponemos eliminar los riesgos que esta práctica implica llevada a cabo en el contexto de la calle y ofrecerla en el entorno seguro (aunque no sin riesgos, como veremos) del colegio; por ejemplo, en el recreo o en horas de clase entre dos clases distintas que hayan acordado trabajar la empatía.

Para ello, tras un trabajo previo en el aula en el que se ponen en común las situaciones en las que nos sentimos desconectados de los otros, poco escuchados o atendidos, explicamos el objetivo de la actividad y su intención de mejorar la calidad de las relaciones que somos capaces de entablar con los demás. Posteriormente, cada estudiante elaborará su cartel para indicar su disponibilidad para escuchar. Se visualizará el vídeo de cómo hacerlo (*How to do free listening*) (Urban Confessional, 2020). Según Tietsort *et al.* (2020) indican tras su experiencia, «esta activi-

dad funciona mejor si los estudiantes practican *free listening* fuera de la clase durante aproximadamente una hora semanal y durante cuatro a seis semanas o más» (p. 4).

Como antes se apuntaba, existen ciertos riesgos al llevar a cabo la actividad, incluso aunque se plantee dentro del centro educativo, y conviene advertir de ellos a los estudiantes. Estos pueden afrontar situaciones difíciles en las que tengan que remitir a la persona a la que escuchan a algún servicio profesional de asistencia. Es importante darles a conocer estas opciones para que sepan redirigir al estudiante en caso de necesidad. También pueden sentirse incómodos en una conversación y deben saber que pueden finalizarla. Tietsort *et al.* (2020) ofrecen algunas claves para afrontarlos.

Una vez hecho un período inicial de prueba con acompañamiento, se intercalan períodos de práctica con períodos de reflexión, y se pide al estudiante que lleve a cabo un diario de su experiencia que el docente leerá antes de la sesión de reflexión final. Las preguntas que pueden guiar estos momentos pueden agruparse en tres grupos:

- Primero, unas que indagan en el impacto general de la experiencia en el estudiante, los problemas que afrontaron y cómo los resolvieron, así como aquello que realizaron con facilidad. Por ejemplo, «¿Qué te ha sorprendido más acerca de esta experiencia?, ¿qué ha constituido un reto para ti?» (Tietsort *et al*, 2020, p. 5), o «¿cómo lo resolviste?, ¿qué aspectos encontraste más fáciles?».
- Segundo, otras que tienen como objetivo analizar críticamente los propios hábitos de escucha y sus insuficiencias, y las maneras en que esta práctica sirve para mejorarlos. Por ejemplo, «¿Qué has aprendido sobre tus hábitos de escucha?, ¿cómo estas conversaciones han transcurrido de manera diferente a otras conversaciones cotidianas?» (Tietsort *et al*, 2020, p. 5), o «¿has percibido alguna barrera a la comunicación?, ¿cómo intentaste eliminarla?»
- Por último, otras que indagan en qué medida esta práctica ha servido para desarrollar empatía por los demás. Por ejemplo,

«¿con qué frecuencia has sentido empatía y comprensión hacia esas personas y sus experiencias?, ¿has aprendido algo de ellas que haya transformado tu visión sobre algún asunto?, ¿te has sentido más conectado a los otros a través de esta práctica?

El profesorado debe también aplicar en sus comportamientos de escucha en el aula todas las estrategias de escucha activa analizadas, modelando las actuaciones que quiere promover en el alumnado, pues «being heard is so close to being loved that most people can't tell the difference» (Urban Confessional, 2020). Esto es, si la raíz de la tarea educativa es el amor y cuidado del otro que quiere su florecimiento, este solo es posible desde la atención y escucha personal a la originalidad individual que se tiene delante.

Cómo usar la literatura para educar la empatía

Paul Ricoeur, en su obra *La memoria, la historia y el olvido* (2004), afirmaba que somos seres narrativos y que los relatos que hemos seguido desde pequeños configuran nuestra percepción de la realidad. De la misma manera, MacIntyre (1987) recuerda que el ser humano es un animal que cuenta historias. Así, si lo que escuchamos conforma en cierta medida lo que somos, lo que leemos también nos configura particularmente. Como nuestras vidas pueden entenderse en términos narrativos, podríamos afirmar entonces que los relatos nos permiten comprender las acciones de los demás. Lipman (1998) señala que leer un relato es pensar con sensibilidad, puesto las narraciones permiten apreciar los sentimientos de las personas que protagonizan sus historias.

La literatura contribuye a fomentar la empatía a través del desarrollo de la «imaginación» (Nussbaum, 2005), pues las historias tienen la capacidad de hacer vivir al sujeto más allá de sí mismo, de extender su experiencia al trasladarle a la realidad de otros. Esto ocurre con más facilidad e intensidad cuando se emplean narraciones en primera persona. Esta participación en las experiencias potencialmente infinitas de los otros se hace posible al condensar en unas pocas páginas la complejidad y la ex-

tensión de una vida, lo cual facilita captar su dinamismo, es decir, observar cómo esta se desenvuelve a través de decisiones que marcan la deriva de la vida de los personajes.

La elección del texto depende del propósito; por ejemplo, de los sujetos hacia los que se pretende desarrollar empatía: se pueden seleccionar narraciones que tienen como protagonistas a personas de determinados colectivos sobre los que queremos sensibilizar. Podemos tomar, por ejemplo, historias que se refieren a personas con alguna discapacidad, como *El curioso incidente del perro a medianoche* (Walton, 2012), o una obra clásica como *Antígona*, para alumnos de Secundaria.

Para alumnos de Primaria puede hacerse una primera lectura de las imágenes para interpretar, a través de ellas, cómo se sienten los personajes y elucubrar sus causas, es decir, qué les está ocurriendo. Esta estrategia inicial despierta el interés para la lectura y a la vez permite ya identificar emociones a través de las imágenes y conectarlas con su sentido ético, es decir, con lo que ellas nos dicen sobre lo que el personaje valora y quiere, su singular jerarquía de valores.

Una vez que se comienza la lectura, se propone alternar la lectura individual con la lectura colaborativa, planificando previamente qué partes son más apropiadas para cada una de ellas. Conviene que la lectura en gran grupo guiada por el profesor ocurra en los momentos de máxima tensión de la historia, en los que está en juego la inclusión o la exclusión de un personaje. En ellos el docente debe explicitar el dilema moral que se presenta a uno de los personajes, y mostrar cómo esta decisión impacta en la vida del personaje paciente de ella.

Si se emplea una historia que es conocida por todos, puede transformarse la narración haciendo que un episodio de exclusión se convierta en uno de inclusión, o viceversa, para indagar por qué no ocurre esto en la historia original; es decir, cuáles son las comprensiones, los prejuicios, las prácticas y presiones sociales que actúan ideológicamente en el interés de determinados grupos sociales y contribuyen a ello. En algunos casos, conviene analizar cómo se usa el lenguaje para referirse a los sujetos implicados. Por ejemplo, en algunos discursos, hablar de «los pobres» puede refle-

jar ciertas asunciones de por qué estos sujetos están en esa situación, al igual que no es lo mismo hablar de un «enfermo» que de una «persona con una enfermedad». Esta es parte de su identidad, pero no su rasgo definitorio (Walton, 2012). Este tipo de lenguaje es clave para desarrollar empatía. Analizarlo, así como la imagen del mundo desde la que se propone y se representan algunos colectivos, potencia en el estudiante su capacidad de examen crítico de las imágenes del mundo recibidas y socialmente construidas que habitualmente nos pasan desapercibidas. Una buena película para trabajar esto es *El bosque* (Shyamalan, 2004). A este ejercicio lo denomina Walton (2012) una «lectura de resistencia» (p. 227). Andolina y Conklin (2021) se refieren también a ello con el término de «empatía cívica crítica», que toma en cuenta el poder, y reconoce que «las formas en que somos privilegiados (o marginados) en la vida pública influencian inevitablemente la forma en que interpretamos la experiencia de otros» (p. 5). Otra clave de este trabajo de análisis crítico consiste en analizar la construcción de dualismos que se proponen en el texto, así como evaluar si la caracterización de los personajes con los que se quiere empatizar es suficientemente profunda como para que el lector pueda comprender bien su situación y ampliar conocimientos sobre ella. Esta toma de conciencia de nuestras formas de habitar el mundo y de las clasificaciones y distinciones que hacemos entre unos y otros representa el primer paso para proponer transformaciones, contranarraciones en las que se representen formas alternativas más compasivas de los otros y de nuestra relación con ellos.

Una vez finalizada la lectura y análisis, se da paso a actividades de investigación. Una de ellas amplía el foco de interés sobre uno de los personajes de la historia. Situados en grupos, se les pide a los estudiantes que adopten el punto de vista de un personaje para indagar más en su circunstancia y discutir sobre cómo la afronta este. Esta actividad puede plantearse y resolverse en un entorno virtual, como se propone en *Antigonatic* (Jover *et al.*, 2015). En este caso, los estudiantes tienen como objetivo dar voz o visibilizar la situación de ese personaje, haciéndolo viral. Otra opción es diseñar el perfil de una red social del personaje en cuestión. Como indica Watson (2012), en los casos de discapacidad

habría que pensar cómo se representa en las redes sociales (p. 226). Opciones más tradicionales son escribir una entrada de diario o una carta dirigida a un amigo haciendo como si uno fuera determinado personaje. La guía del profesorado en estas tareas, sobre todo, al referirse a una persona con discapacidad, no consiste en ayudar al estudiante a ver al otro como un problema o como sujeto pasivo de la beneficencia de otros, sino como alguien que también tiene unas fortalezas de carácter y es igual de capaz.

Conectando con esto, se pide a los estudiantes que encuentren todas las semejanzas y diferencias posibles entre ellos y el personaje elegido, usando un cuadro que puede proporcionarse al alumnado (edad, miembros en la familia, mascotas, comida preferida, notas, amigos, lo que le gusta y lo que le disgusta, planes futuros...) (Watson, 2012). Por una parte, «encontrar la semejanza es importante porque crea una comprensión de la humanidad compartida», de las cuestiones, actitudes y emociones humanas universales. E identificar diferencias, por otra, previene del intento de asimilación o dominación del otro, al reparar en su otredad (Walter, 2012, p. 225).

Cuando se conoce bien cada una de las historias de vida de los personajes principales, se propone una actividad de investigación en la que los estudiantes tienen que buscar situaciones actuales que reproducen un conflicto similar al que se vive en la historia. Pueden buscar noticias de actualidad y otros contenidos, por ejemplo, entradas o comentarios en redes sociales. Emplear herramientas digitales para todo este proceso permite una actividad de investigación más ágil, al poder enlazar con los documentos.

Reflexiones finales

La empatía, como se ha puesto de manifiesto en estas páginas, tiene una dimensión cognitiva y emocional, y como tal, puede ser cultivada. El contexto escolar no es ajeno a ello y puede ofrecer estrategias adecuadas para promocionar esta capacidad en alumnos de Primaria y Secundaria. Se ha partido de la idea de que una verdadera empatía hacia el otro es clave para hacer fren-

te a los desafíos que las sociedades liberales contemporáneas afrontan en la actualidad y para promover un verdadero compromiso democrático. En el aula este desarrollo conlleva, además, un gran interés, dados los problemas de convivencia y de acoso escolar que se pueden generar en ella. Las dos estrategias que planteamos, la promoción de la escucha activa y el uso de narraciones, han tratado de ahondar, por una parte, en las condiciones que generamos en el aula y, por otra parte, en las dinámicas internas que propiciamos en ella. Los espacios no tienen que ver solo con lo meramente físico, sino también con «dar su lugar» al otro, poniendo en el centro a la persona, no al objeto de debate. También guarda relación con el respeto por los tiempos propios y ajenos, así como con cultivar los momentos de silencio, tan necesarios para descubrirse a uno mismo al otro. Unido a ello, las dinámicas que se propiciado han querido dar voz a aquellos que son normalmente excluidos o pueden estar en una situación vulnerable. No se puede olvidar que la conciencia de la propia vulnerabilidad es condición para el desarrollo de la empatía, pues facilita el reconocimiento de la vulnerabilidad de los demás.

Es evidente que estas no son las únicas estrategias que el profesorado puede emplear en el contexto escolar para promover la empatía. El juego de roles o el teatro son también medios excepcionales para «ponerse en los zapatos del otro». Asimismo, sería interesante analizar en qué medida las redes sociales pueden ser cauce para fomentar la empatía entre iguales. En cierta manera, ya se ha apuntado a su potencial en la idea de viralización de personajes a la que se ha aludido unas líneas atrás. Su virtualidad educativa en relación con la comprensión de los iguales es otra vía por explorar.

Referencias bibliográficas

Alvira, R. (2001). Filoso*fía de la vida cotidiana.* Rialp.

Andolina M. W. y Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Eduction*, *49* (3), 390-417. https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, *30* (1), 66-73. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294

Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctic*a, *22* (1), 37-44. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4

Jover, G., González Martín, M. R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación*, *27* (1), 69-84. https://doi.org/10.14201/teoredu20152716984

Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.

Lipman, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. En F. García Moriyón (ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños* (pp. 115-124). Descleé de Brouwer.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.

Mesurado, B., Guerra, P., Richard, C. y Rodríguez, L. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: a meta-analysis. En: P. Gargiulo y H. Mesones Arroyo (eds.). *Psychiatry and neuroscience update. From translational research to a humanistic approach* (vol. III, pp. 259-271). Springer.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.

Ohrt, J. H, Foster, J. M., Hutchinson, T. S. y Ieva, K. P. (2009). Using music videos to enhance empathy in counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health*, *4*, 320-333. https://doi.org/10.1080/15401380903372539

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Herder.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.

Shyamalan, M. N. (dir.). (2004). *El bosque* (película). Blinding Edge Pictures.

Tietsort, C. J., Hanners, K. A., Tracy, S. J. y Adame, E. A. (2020). Free listening: identifying and evaluating listening barriers through empathic listening. *Communication Teacher*, *35* (2), 129-134. https://doi.org/10.1080/17404622.2020.1851734

Torralba, F. (2009). *El arte de escuchar*. Milenio.

Urban Confessional (2020). *Urban confessional: a free listening movement*. https://urbanconfessional.org/
Watson, E. (2012). Using literature as a strategy to promote inclusivity in High School classrooms. *Intervention in School and Clinic*, *47* (4), 224-233. https://doi.org/10.1177/1053451211424604
Zaki, J. (2014). Empathy: a motivated account. *Psychological Bulletin*, *140* (6), 1608-1647. https://doi.org/10.1037/a0037679

7

Resolución de conflictos en el aula

Josu Ahedo
Yaiza Sánchez Pérez
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

El compañerismo es un vínculo entre quienes forman parte de un grupo y que conviven acompañándose para lograr unos objetivos en común. Es evidente que requiere el respeto como condición mínima para la armonía de la relación; sin embargo, no es un vínculo de amor. Por eso, la amistad es un vínculo mayor que el que existe entre compañeros, ya que es un amor recíproco fundamentado en la benevolencia, en el deseo de que el amigo se decida a obrar el bien y lo ejercite habitualmente. Es preciso que la convivencia en el aula facilite generar un sentimiento puro de compañerismo y de respeto al otro, a pesar de las diferencias, siempre en aras de lograr su bienestar.

Los conflictos surgidos desde la falta de habilidades sociales conforman uno de los problemas educativos más críticos. Un conflicto es todo lo que perturba el transcurrir normal de la enseñanza o dificulta el aprendizaje, aquello que supone una ruptura de las relaciones dentro del aula, así como lo que afecta negativamente al desarrollo de la personalidad de cada estudiante. En este capítulo, nos vamos a centrar en los conflictos relacionados con la amistad: celos, envidias, calumnias, insultos, riñas, peleas, rencores o deslealtades. Cada uno de estos surge de modo diferente en cada una de las etapas educativas y, generalmente, con distinta intensidad. Proponemos que la manera más acertada para resolver estos conflictos sea tratar a los compañeros

como amigos. Por eso vamos a presentar estrategias educativas útiles para mejorar en la virtud de la amistad.

La resolución de estos conflictos requiere la intervención de varios agentes: las personas que lo generan, los compañeros, los docentes y las familias. Todos tienen su rol, que ha de ser bien planteado, porque superar un conflicto es sinónimo de aportación al mejor desarrollo de la personalidad. En orden a la resolución del conflicto y para diseñar una adecuada intervención es necesario conocer el origen del problema, las personas implicadas, la gravedad de este y si es una reincidencia o no. No obstante, previa a la intervención, es necesaria la prevención, puesto que el clima escolar es algo para tener en cuenta siempre en el ámbito educativo, debido a que la incidencia en el rendimiento académico es notoria (Ascorra *et al.*, 2019).

Kristjánsson (2020) señala que la teoría aristotélica sobre la amistad es un método para la educación moral, lo que remarca la relevancia de introducir la educación de esta virtud a nivel escolar. Es una virtud clave porque implica una apertura a los demás, puesto que cuidar del amigo como otro yo, con el fin de ayudarle en su crecimiento personal de perfeccionamiento a través de la adquisición de virtudes, es el mejor modo de crecer en virtud. Mirar al amigo como otro yo requiere una aceptación personal del otro en cuanto que yo diferente a mí en sus capacidades y en su ser personal. Por eso, la amistad nos permite mejorar como personas, sobre todo cuando los deseos de benevolencia para el amigo se traducen en acciones concretas de ayuda personal. Por tanto, la amistad es una continua oportunidad de darse a los demás, concebida como un camino propicio para la educación moral.

Distinguimos tres modos para educar en la amistad desde la escuela.

- El primero, la educación en la sensibilidad moral para educar los sentimientos de benevolencia hacia los amigos, sin que se limiten a lo que se expresa con «que te vaya bien», sino que se trata de desear que el amigo alcance la excelencia en la virtud, culmen de la vida virtuosa.

- El segundo, educar a nivel cognitivo en la amistad, explicando a los estudiantes, según Aristóteles, las condiciones para la amistad: la benevolencia, la reciprocidad y el compartir. Además, conviene enseñarles los tres tipos de amistad aristotélicos en función de cuál sea el amor al amigo: utilidad, placer y bondad. Es pertinente subrayar que la amistad perfecta es la que facilita la educación moral, puesto que está anclada en el bien, y no en fines secundarios como lo útil o lo placentero. Y hay que educar a nivel volitivo, ayudándoles a que vayan realizando actos concretos para cultivar la amistad, siendo ellos quienes identifiquen cuáles suponen una mejora de la relación de amistad y cuáles la obstaculizan.
- El tercero, educar a nivel personal para comprender la relevancia de otras virtudes que conectan la amistad con el acto de ser personal. Ser amigo de otro facilita que pueda ejercer la actividad propia del ser personal, el amar. Amar no de modo afectivo, sino de persona a persona, lo que consiste en dar al otro lo que necesita desear el bien, elegirlo y obrar según él.

En cuanto a la educación para el compañerismo, según los tres órdenes apuntados, cabe destacar que es pertinente educar en sentir el respeto por todos los compañeros y en aprender a gestionar sentimientos negativos de rechazo hacia alguno de ellos. Si surgen es preciso educarlos. También, hay que enseñar en qué consiste ser compañero en torno al respeto y la tolerancia y cómo ejercitar estos actos de modo que se visualice el lazo que existe entre los compañeros, sobre todo, la lealtad. Asimismo, hay que tener en cuenta que la relación con los compañeros no está en concordancia con el amar personal, puesto que ser compañero no implica necesariamente ser proactivo en ayudarle, sino que solo se exige el respeto.

Estrategias para resolver conflictos en el aula mediante el desarrollo del compañerismo y la amistad

La resolución de conflictos en el aula es un asunto complejo. En muchas ocasiones no está claro qué protocolo seguir, se desconoce qué intervención se debería llevar a cabo o quién es el agente educativo responsable para mediar ante el problema. En este caso, se proponen algunas estrategias para trabajar con el alumnado adolescente mediante el fomento del compañerismo y la amistad. Todas ellas se podrán trabajar independiente o combinadamente. Y algunas se podrán utilizar de manera transversal en las diferentes asignaturas curriculares. En cada una de las actividades es preciso plantear los objetivos de la actividad, explicar cómo realizarlos e indicar algunos elementos clave para su evaluación.

Con el fin de identificar qué actividad es más apropiada para resolver un conflicto, es necesario determinar qué objetivo se va a desarrollar en el aula, por lo que se proponen dos modos de abordar estas estrategias: el primero, con carácter preventivo y, el segundo, a modo de intervención tras la detección de una problemática concreta. Es posible que, la mayoría de las dinámicas que se proponen puedan ajustarse a ambas perspectivas, pero es importante detectar cuáles son las necesidades para adaptar nuestra actuación. Uno de los modos de determinar cuál es la perspectiva desde la que enfocar las actividades es acometer una evaluación diagnóstica inicial que facilite la información general sobre el tipo de relación que mantiene el alumnado, utilizando técnicas específicas como pueden ser la elaboración de sociogramas o la observación directa en espacios como el aula o el patio del centro educativo.

Trabajo a partir de dilemas éticos en el aula

El uso de dilemas morales para la resolución de conflictos es un recurso útil, ya que tiene como principal objetivo reflexionar sobre la realidad a la que se enfrentan, valorando todos los factores

que influyen en el contexto. Además, se pretende fomentar la empatía de los estudiantes, dado que la presentación de dilemas morales en el aula permitirá comprender la situación a la que se enfrentan las personas o agentes que forman parte de él. Con este tipo de actividades, el alumnado podrá tomar conciencia de las consecuencias que tienen sus acciones, tanto para ellos mismos como para los demás, de manera que es factible trabajar paralelamente virtudes como la prudencia en la toma de decisiones. Es una estrategia muy útil para que el profesorado pueda comprobar cuáles son los valores de cada uno de sus estudiantes, el grado de convicción y el compromiso con cada uno de ellos. Es preciso recordar que los valores, adquiridos a nivel cognitivo, guían las intenciones de los actos que realizamos. De modo que, si se quiere cambiar la conducta de una persona, es necesario conocer cuáles son los valores que tiene, puesto que, si no acepta un valor, es complicado que actúe según los actos que lo confirman.

El desarrollo de esta actividad requiere fomentar un debate guiado. Es preciso presentar dilemas éticos acordes con la edad, proponiendo casos que estén relacionados con la temática de la amistad, el compañerismo y el respeto por el otro. Es importante que el planteamiento de los dilemas se ajuste a la realidad que viven los estudiantes; de lo contrario, no se sentirán reflejados en él y será más complejo que se involucren en su resolución. En estos casos puede resultar útil apoyarse en series televisivas, donde aparezcan personajes cercanos al estudiantado.

Un ejemplo de dilema ético que se puede plantear en Secundaria es el siguiente.

María y Carla son amigas desde que tenían tres años y comenzaron juntas el colegio. Las dos chicas siempre han sido muy alegres, sociables y buenas estudiantes. Comparten aficiones y son grandes confidentes. Sin embargo, desde que empezaron 2.º de la ESO, Carla muestra un comportamiento diferente. María puede ver cómo su amiga viste con ropa muy ancha, tira el bocadillo a la basura en el recreo, está muy irascible con ella y, durante las últimas semanas, Carla se aísla del resto de la clase y no participa en las actividades. María, en la última clase de Educación Física, vio cómo Carla se marchaba al baño tras un fuerte mareo, y deci-

dió acompañarla. Carla rompió a llorar y le confesó que no se sentía bien consigo misma, que teme mirarse en el espejo y que lleva varios meses engañando a sus padres porque se provoca el vómito cada vez que come. Carla le pide a María que no cuente nada a nadie, ni siquiera a sus padres, porque tienen demasiadas preocupaciones. Carla insiste en que esto será algo pasajero y que no hay de qué preocuparse. María, sin embargo, no sabe qué hacer. En el colegio les han prevenido de los problemas con la alimentación y los peligros que conlleva. Por un lado, siente tristeza de que su amiga se sienta tan mal y no sepa cómo ayudarla; por otro lado, tiene miedo de pedir ayuda a los padres de Carla o a su tutora por si se enfada con ella.

El planteamiento de este tipo de dilemas es útil para valorar su nivel de razonamiento moral ante situaciones complejas en sus relaciones de amistad. En este caso, se pueden trabajar dos tipos de conflictos, ya que a María se le plantean dos problemas: por un lado, no sabe si pedir ayuda para Carla, dada la repercusión que puede tener esto para su salud física y mental y, por otro lado, es posible que surja otro tipo de conflicto entre ellas, es decir, un enfado por parte de Carla al sentir que María le «traiciona» al contar algo que le había confesado en confianza, lo que puede ser interpretado como una falta de lealtad.

La propuesta de dilemas éticos en el aula es un recurso verdaderamente útil, puesto que facilita el tratamiento directo sobre distintas problemáticas que se hayan detectado en el aula, del mismo modo que se puede utilizar como recurso preventivo. Algunas temáticas que se pueden adaptar a partir de dilemas éticos son: los trastornos de alimentación, el *bullying*, el *ciberbullyng*, el racismo, la igualdad o el consumo de sustancias tóxicas.

Con el fin de trabajar estas cuestiones en el aula y evaluar su nivel de análisis y reflexión, se recomienda seguir la propuesta realizada por Levinson y Fay (2018). En ella, los autores proponen unas preguntas que permitirán al alumnado analizar en profundidad el dilema; identificar qué personas están implicadas, las alternativas y las consecuencias de las acciones, así como los aprendizajes que extraen de ese dilema y que se puedan aplicar en otras circunstancias:

- ¿Cuál es el dilema que se observa en el caso y para quién supone un dilema?
- ¿Por qué puede considerarse un dilema?
- ¿Qué valores o principios están en cuestión?
- ¿Existe un conflicto entre ellos?
- ¿Qué opciones son posibles y para quién?
- ¿Qué se pierde y qué se gana con cada opción?
- ¿Quién debería actuar?, ¿qué debería hacer y por qué?
- ¿Qué has aprendido de este caso que podría aplicarse a otra situación?
- ¿Qué ha cambiado en tu forma de pensar tras analizar este caso?, ¿por qué?
- ¿Crees que esto podría cambiar algo de tu vida cotidiana?
- ¿Qué has aprendido sobre ti mismo/a o sobre otros con este caso?
- ¿Qué has aprendido sobre tu entorno?
- ¿Qué has aprendido sobre el proceso de discusión del caso?
- ¿Hay alguna otra cuestión que no haya surgido en la discusión y que quieras añadir?
- ¿Qué otras cuestiones crees que se podrían tratar en el futuro?

Además, como complemento al análisis del dilema en sí, se puede plantear la posibilidad de que elaboren un cuaderno de bitácora en el que registren cuestiones de interés de lo trabajado en clase sobre estas cuestiones: frases o expresiones que les hayan llamado la atención durante los debates. Esta técnica es una oportunidad para que los estudiantes tengan la posibilidad de definir su habilidad para observar la realidad, desarrollar su capacidad para registrar sus vivencias e incluso profundizar en el conocimiento de sí mismos y de su bagaje cultural (Palomero *et al.*, 2005). Es interesante que en ese cuaderno expresen sus propias reflexiones y sentimientos ante lo expuesto en el aula. Esto no solo les permitirá detenerse con mayor profundidad y trabajar las dimensiones cognitiva y comportamental del dilema, sino también la dimensión emocional.

Actividades y proyectos grupales

El diagnóstico inicial permite conocer la situación de cada estudiante y comprender cómo se relacionan con los demás compañeros. En este sentido, es viable detectar casos que presenten carencias de habilidades sociales o constituyan rechazos a los compañeros. Por ello, una estrategia utilizada con frecuencia es la organización de actividades grupales o elaboración de proyectos con el fin de mejorar esta situación. De la misma manera, se tratan de potenciar aspectos como la mejora de la comunicación, la expresión oral y escrita, o el fomento de su creatividad. La propuesta debe enfocarse desde una perspectiva colaborativa y respetuosa entre compañeros, por lo que el profesorado deberá realizar un seguimiento durante el proceso y resolver con ellos los conflictos y dificultades que puedan surgir.

La organización de estas actividades grupales se puede realizar desde múltiples perspectivas: la elaboración de un trabajo de investigación sobre una temática, el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) o un trabajo colaborativo entre estudiantes. Al utilizar este tipo de estrategias didácticas, los estudiantes podrán experimentar con el trabajo de manera cooperativa, facilitando así dejar a un lado las diferencias que puedan llegar a tener entre ellos. Asimismo, estos proyectos les permitirán conocer otras realidades, partiendo incluso de sus propios centros de interés, y comprender que deben respetarse y trabajar coordinadamente si quieren dar respuesta a las necesidades que ellos mismos detecten. Sin embargo, la elaboración y el desarrollo de este tipo de proyectos pueden desencadenar situaciones de conflicto, lo que les permitirá, además, potenciar la mejora de herramientas socioemocionales como la comunicación, la escucha activa, la asertividad o la empatía, que les posibiliten resolver las dificultades y trabajar para lograr un objetivo común.

Valorar el desarrollo del trabajo en equipo resulta complejo. No obstante, una herramienta útil en este caso es la rúbrica de evaluación. Concretamente, se recomienda utilizar el modelo (tabla 7.1) propuesto por Chica Merino (2011). En él, la autora

valora el proceso de evaluación del trabajo en grupo a partir de los criterios propuestos por los propios estudiantes. De esta manera, se sentirán parte de la evaluación y reflexionarán sobre las cuestiones que consideran importantes a la hora de desempeñar su labor con los demás compañeros. En este caso, se refleja la importancia que supone para el alumnado la actitud de sus compañeros durante el desarrollo del trabajo. Mostrar coherencia y respeto ante esta dimensión actitudinal y comportamental es esencial, puesto que el comportamiento respetuoso y colaborativo es imprescindible para crear un buen clima de trabajo en el que se fomente el compañerismo y la amistad a pesar de las dificultades.

Tabla 7.1. Rúbrica de evaluación del proceso en el trabajo en grupo

Criterio	Pobre	Normal	Bueno	Excelente
Contribución / participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo, pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Actitud	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión en el grupo.	A veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas. No le preocupa la unión en el grupo.	Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas. Colabora en mantener la unión en el grupo.	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo.

Responsabilidad	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos.	Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos.	En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.	Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.
Asistencia / puntualidad	Asistió como máximo al 60 % de las reuniones y siempre llegó tarde.	Asistió de un 61 % a 74 % de las reuniones y no siempre fue puntual.	Asistió de un 75 % a un 90 % de las reuniones y siempre fue puntual.	Asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual.
Resolución de conflictos	En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones ni acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso, pero los acepta.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.

Nota. Elaboración propia a partir de Chica Merino (2011).

Otro tipo de cuestiones que se les puede plantear a los estudiantes con respecto a la valoración del desarrollo de sus propios trabajos pueden situarlos ante una autoevaluación. Algunos ejemplos pueden ser: cómo valorarían su implicación en el proyecto, cuál ha sido su percepción sobre los contenidos que han trabajado, cómo calificarían el resultado final, cómo se han sentido durante el desarrollo del trabajo en grupo o qué aspectos modificaría en próximos proyectos.

El seguimiento de esta rúbrica permite al alumnado reflexionar sobre sus actitudes y comportamientos durante el desarrollo del trabajo y tras su finalización. Los resultados obtenidos les permitirán tomar perspectiva de los aspectos que deben mejorar y qué consecuencias han tenido sus actitudes y comportamientos para el grupo.

Uso de herramientas literarias y cinematográficas

El cine y la literatura son herramientas inspiradoras y útiles en el ámbito educativo. De hecho, el cine es un medio accesible para los jóvenes y tiene una gran influencia en ellos: la visualización de determinadas escenas y su realismo puede impactarles de tal manera que reflexionen con mayor facilidad sobre el tema al percibir las emociones de los personajes y conectar con ellas. Algo similar ocurre con los libros, aunque estos les permiten a ellos desarrollar su imaginación y ser los propios creadores de estas imágenes. Como señala Aguaded (2005, p. 31), «no se trata solo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios». Por eso es necesario que tanto la literatura como el cine sean recursos que, a ser posible, se utilicen complementariamente. Es interesante utilizar pequeños fragmentos de películas para trabajar situaciones específicas reflejadas en escenas particulares y motivar en los estudiantes la posibilidad de ponerse en el lugar de cada personaje. De la misma manera, se puede fomentar la lectura de obras completas que permitan crear un espacio de reflexión y debate sobre las cuestiones leídas.

Algunas de las películas recomendadas para trabajar la resolución de conflictos a través del fomento de la amistad y el compañerismo durante la etapa adolescente son: *Yo, él y Raquel* (Gómez-Rejon, 2015), *Las ventajas de ser un marginado* (Chbosky, 2012) o *Fritzi: un cuento revolucionario* (Kukula y Bruhn, 2019). Algunas de ellas pueden además centrarse en una situación particular en la vida de un adolescente, que nos faciliten trabajar con el autoconocimiento personal como base para las relaciones de amistad, por ejemplo, *Broken* (Norris, 2012), *Mandarinas* (Urushadze, 2013) o *Neds* (*No educados y delincuentes*) (Mullan, 2010). Otro de los recursos que pueden utilizarse son obras literarias como *El niño con el pijama de rayas* (Boyne, 2006). Muchas de las películas elaboran su guion a partir de una obra literaria, lo que facilita el trabajo combinado de ambos recursos.

Sería interesante que tanto con la utilización de medios audiovisuales como literarios se realice una primera aproximación

al tema sugiriéndoles algunas cuestiones vinculadas a la amistad, cómo actuarían ante un conflicto específico, cómo se sentirían actuando de una manera u otra o si piensan que es necesario anteponer el bienestar de sus amistades al suyo propio. Posteriormente, en el caso de las películas, se procedería a su visionado y se volverían a realizar cuestiones sobre el contenido con el objetivo de conocer si ha cambiado su percepción con respecto a su posición inicial tras ver el impacto que han tenido las decisiones en los personajes. En caso de la lectura de algún libro, se podría realizar un seguimiento similar, trabajando cuestiones específicas que surjan durante la lectura de los capítulos y realizando un debate final tras finalizar la lectura completa. Es necesario que este tipo de actividades las separemos completamente de los procesos de evaluación; deben constituirse como actividades de trabajo individual y colectivo, que sirvan sobre todo para la reflexión.

Concretamente, García Amilburu (2010) propone una ficha técnica para trabajar el material audiovisual en el aula. No obstante, consideramos que este material también puede utilizarse en la lectura de libros, ya que enfoca su análisis en la historia de los personajes, sus vivencias y actuaciones.

- Ficha técnica. En este apartado se recogerá información sobre la dirección, intérpretes, guionistas, productores, música, fotografía, montaje, diseño de producción, dirección artística y vestuario. Del mismo modo, se podrá recoger información sobre el libro relativa al autor/a, año de publicación, editorial, etc.
- Sinopsis o resumen. Se procederá a realizar una breve explicación de la película (ya sea únicamente del fragmento utilizado o de su totalidad) o de la lectura pertinente.
- Cuestiones para el trabajo personal. Se plantean diferentes aspectos que favorecen la reflexión por parte del alumnado sobre la temática que aborda la película/libro.
- ¿Qué significado tiene el título?
- ¿A qué género cinematográfico/literario pertenece? (Por su historia, acción, personajes, desenlace...). ¿Cuál es el «tono»

de la película/libro? (Por ejemplo: cínico, sentimental, satírico, nostálgico, didáctico, humorístico, trágico, optimista, pesimista, etc.).

- ¿Cuál es el tema que se trata en la película/libro? Justificar la respuesta.
- ¿Cuál es la idea principal que se transmite? Justificar la respuesta.
- ¿En qué momentos se pone especialmente de manifiesto ese mensaje?
- ¿La historia mantuvo tu atención? ¿Por qué?
- ¿La historia que se narra es simple o compleja, entretenida o aburrida, realista o inverosímil?
- ¿Te recuerda a otras historias, películas o libros conocidos?
- ¿Quiénes son los principales protagonistas?
- Al describir los personajes, ¿se da más importancia a sus cualidades personales, a la apariencia física, el vestuario, etc.?
- ¿Qué personajes despiertan tu admiración? ¿Por qué?
- ¿Qué personajes te producen rechazo? ¿Por qué?
- Señala algunas actuaciones que merecerían ser comentadas –positiva o negativamente–: cuáles han sido las actuaciones acertadas, las consecuencias positivas, las consecuencias negativas no previstas y las actuaciones alternativas posibles.

Otras cuestiones que se podrían incorporar al debate son las siguientes:

- Piensa en tu mejor amigo/a, ¿por qué crees que lo es? ¿Qué aporta a tu vida? ¿Crees que hay una relación de amistad entre los personajes?, ¿por qué?
- ¿Crees que en la amistad es necesario sacrificar tu felicidad por el de tu amigo/a? ¿Alguno de los personajes lo hace?
- ¿Estarías dispuesto/a a perdonar a tu amigo/a en cualquier circunstancia? ¿Aparece reflejado el perdón en la película? ¿Lo consideras importante entre amigos?, ¿por qué?

Reflexiones finales

Las estrategias sustentadas en el fomento del compañerismo y la amistad son esenciales para resolver posibles conflictos que surjan en el aula. No obstante, es fundamental tener presente en qué contexto se llevan a cabo y con qué objetivo. Por este motivo, es crucial comprender que este tipo de estrategias pueden ser útiles en conflictos puntuales. Sin embargo, cuando el conflicto es continuado en el tiempo y se producen diferentes tipos de agresiones constantemente, la intervención deberá reforzarse y contar con otro tipo de herramientas, así como apoyo personal e institucional.

Referencias bibliográficas

Aguaded, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *24*, 25-34.

Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F. y Queupil, J. P. (2019). Gestión del clima escolar a nivel de distrito escolar: una revisión comprensiva de la literatura. *Universitas Psychologica*, *18* (5). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci

Boyne, J. (2012). *El niño con el pijama de rayas*. Salamandra.

Chbosky, S. (dir.). (2012). *Las ventajas de ser un marginado* (película)

Chica Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, *14*, 67-82.

García Amilburu, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor's Club. *Edetania*, *38*, 27-40.

Gómez-Rejón, A. (dir.) (2015). *Yo, él y Raquel* (película)

Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian Character friendship as a 'method' of moral education. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 349-364.

Kukula, R. y Bruhn, M. (dir.) (2019). *Fritzi: Un cuento revolucionario* (película).

Levinson, M. y Fay, J. (2018). *Dilemmas of educational ethics. Cases and commentaries*. Harvard University Press.

Mullan, P. (dir.) (2010). *Neds (No educados y delincuentes)* (película).
Norris, R. (dir.) (2012). *Broken* (película).
Palomero, J. E. y Fernández-Domínguez, M. R. (2005). El cuaderno de bitácora: Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8* (4), 1-9.
Urushadze, Z. (dir.) (2013). *Mandarinas* (película).

8

Ser compañeros y ser amigos

Blanca Arteaga-Martínez
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Arantxa Azqueta
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

En las relaciones sociales que la persona va construyendo a lo largo de su vida, la amistad se constituye como un valor fundamental. Lo percibimos como un medio hacia la felicidad, desde el encuentro personal con el otro. El valor de la amistad se va percibiendo de una manera distinta dependiendo de la etapa de vida de la persona, pero podemos considerarlo siempre como una parte fundamental en el desarrollo intelectual y social, así como la base de la construcción de los vínculos afectivos.

La amistad se considera esencial para el bienestar y la felicidad, por lo que es necesario tener en cuenta estas relaciones de amistad en la escuela, ya que suele ser en este espacio donde se crean, para luego asentarse a lo largo de la vida. En la etapa Preescolar, el niño vive la amistad de una forma egocéntrica, donde la amistad forma parte de encuentros puntuales en actividades de juego generalmente; durante la Educación Primaria, la amistad empieza a percibirse como duradera y con un sentido de cooperación y confianza recíproca; en la adolescencia, la amistad cobra mayor importancia y se relaciona con la comunicación, el afecto, la intimidad y el conocimiento mutuo (Melero y Fuentes, 1992). Las actividades compartidas en esta última etapa escolar cobran importancia y «los adolescentes adquieren las señas de identidad que ofrecen reconocimiento y estima» (Martínez, 2013, p. 79).

También somos conscientes de que la amistad se cimenta desde la primera infancia a través de otras virtudes como es el compañerismo, que podemos considerar hermana pequeña de la amistad. En la niñez, el compañerismo y la amistad son virtudes próximas y es el compañerismo la «primera amistad»; desde pequeños entrevemos en ella un medio de felicidad. Sin embargo, en la juventud y en la adultez, el compañerismo y la amistad –aunque ambas forman parte de nuestra vida y nos enriquecen– se diferencian (Romero Iribas, 2011). Una cosa es ser compañeros para pasar un rato sin mayor compromiso y otra ser amigos. Ambas comparten un suelo común: se construyen como fruto de la necesidad de compartir. El trabajo, una afición, un gusto o una obligación pueden ser la base para construir relaciones de compañerismo, pero no necesariamente de amistad.

La amistad sin reciprocidad no es estable. La persona necesita cimentar estas relaciones como una forma de dar y recibir. De alguna manera, el compañerismo establece relaciones más frágiles que la amistad, dado que surge en un contexto delimitado que establece la relación y define sus límites, no existiendo siempre esta reciprocidad en la relación.

Alrededor de los 4 años, aproximadamente y en función de los ritmos de maduración, se empiezan a tener los «primeros amigos», que surgen en torno al juego, el parque, el entorno del barrio o la escuela infantil, entre otros. Los niños necesitan hacer cosas juntos. En esta primera etapa, esa incipiente amistad se identifica fundamentalmente con el compañerismo. Se despierta el interés por la compañía de otros niños, interesan los iguales, los pares, y se prefiere habitualmente estar y jugar con otros niños, frente al juego en solitario.

Esta realidad se ha intensificado en la sociedad actual en que los niños empiezan a relacionarse con sus iguales y en ambientes externos a la familia en edades más tempranas que en épocas pasadas. Esta situación supone que los niños tengan que aprender a socializar, relacionarse y adaptarse a los demás desde muy pequeños, lo que nos lleva a considerar la importancia de favorecer en esas primeras etapas los lazos de compañerismo.

Para la mayoría de las personas, las primeras experiencias de relación y vínculos se desarrollan en el ámbito familiar. La psicología se ha interesado por cómo la familia influye en la madurez afectiva y en el desarrollo social tanto de niños como de adolescentes. La teoría más relevante en esta línea es la conocida como teoría del *attachment* o del apego, de John Bowlby. Este investigador señala que cuanto más confía un niño en sus padres, en caso de necesidad, más facilidad tendrá para mantener relaciones con sus iguales, con sus compañeros (Bowlby, 1986). En primer lugar, un apego seguro por parte de la familia y que responde a las necesidades del niño aporta la confianza y la autonomía necesarias para mantener relaciones con sus iguales. En segundo lugar, las relaciones de apego en la familia son el punto de referencia y modelo que marcará sus relaciones futuras y le proporcionará expectativas positivas y valiosas respecto a la que supone la relación con otras personas. La familia es, por tanto, la primera «escuela» de relación humana, a través de la cual los niños adquieren habilidades de relación que transfieren al contexto de sus compañeros y amigos. Así, el ambiente familiar influye directamente en la calidad de las relaciones futuras que estableceremos con nuestros iguales y contribuye a la forja de buenas relaciones con el otro.

La familia es «centro de intimidad y centro de apertura» (Castillo, 1992, p. 86) en el que se aprende tanto a querer como a convivir. En un primer momento, el ambiente familiar contribuye al desarrollo de actitudes sociales; posteriormente, a la forja de hábitos de amistad. A su vez, la proximidad con el compañero de apego induce tanto a un estado emocional positivo como a una mayor relación de seguridad y confianza (Mallet, 2016).

Las relaciones como compañeros cobran especial relevancia en la escuela, de modo que «el aula supone el medio idóneo para las relaciones entre niños, entre compañeros, que deben entenderse desde la amistad, considerándose sobre una esfera prosocial, compartiendo y ayudando, desde la aceptación y la cooperación, al respeto y la tolerancia» (Luque Parra y Luque Rojas, 2015, p. 370).

Los vínculos entre las personas son el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998), dado que influirán en los resultados de aprendizaje y en el propio desarrollo personal del estudiante.

Los compañeros del aula tienen una influencia importante sobre el rendimiento académico (Véronneau *et al.*, 2010), aunque no son muchos los estudios que han investigado si este tipo de relaciones son recíprocas.

En nuestra labor como docentes, uno de los objetivos se debe centrar en favorecer el clima de compañerismo, hecho que forma parte de la corresponsabilidad educativa que potencie una cultura de crianza, refuerce las capacidades educativas de las familias y les ayude en el proceso de formación adaptativa a la sociedad en la que crecen. Esta tarea tiene importantes repercusiones en el futuro de nuestros estudiantes, a medio plazo como adolescentes y a largo plazo en la edad adulta. El objetivo de estas páginas busca la reflexión del docente ante las situaciones en el entorno de la escuela capaces de favorecer o promover entre los estudiantes un verdadero sentido de compañerismo que posibilitará que aprendan a pensar y a preocuparse en positivo por los demás. No es solo una medida preventiva, sino un medio para educar para la convivencia y la pluralidad, de manera que en esta edad temprana colaboremos y contribuyamos –familias y docentes– en la tarea de poner los cimientos de lo que en un futuro les permitirá ser buenos amigos, además de buenos compañeros.

El compañerismo no debe ser comprendido utilizando como premisa las relaciones sólidas con el otro, sino partir de la atención a la individualidad y singularidad de la propia persona. ¿Qué queremos decir con esto? La persona no puede querer a otro si antes no se quiere a sí mismo, y bajo esta premisa hemos de trabajar primero los afectos de nuestros estudiantes. Estos afectos deben partir de cómo el estudiantado se percibe y cómo se relaciona (cómo comparte sus ideas, actúa ante el otro, reacciona con los demás ante distintas situaciones, etc.). Esta relación recíproca entre la autopercepción de uno mismo con la percepción que otros tienen de ti condicionará las posibilidades de las relaciones con el otro.

¿Eres tú aire puro, y soledad, y pan, y medicina para tu amigo? Más de uno no puede librarse por sí mismo de sus propias cadenas y, sin embargo, es un redentor para el amigo.

¿Eres un esclavo? Entonces no puedes ser amigo. ¿Eres un tirano? Entonces no puedes tener amigos (Nietzsche, 2006, p. 97).

Así, podemos entender que el compañerismo se puede aprender y debe partir de una valoración personal. Como virtud, implica distintos valores que nos sitúan desde una perspectiva de crecimiento personal, desde la colaboración, el respeto y la ayuda del otro. Bajo esta óptica se plantean algunas sugerencias sencillas que, adaptadas a las edades de los escolares, pueden ayudar a consolidar los lazos del compañerismo en el aula. Se recogen en función del grupo de edad (tabla 8.1).

Tabla 8.1. Sugerencias para mejorar el compañerismo en el aula

<table>
<tr><td rowspan="2">10–12 años</td><td>6–10 años</td><td>Saber expresar las propias emociones.
Pedir las cosas por favor y dar las gracias.
Compartir los materiales.
Cuidar el material del otro.
No excluir al otro.
Respetar el turno.
Saber esperar.
Escuchar al otro.
Ser sincero.
Mostrar sensibilidad ante lo que le sucede al otro.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ayudar el otro cuando lo necesita.
Comunicarse con los demás de manera clara.
Felicitar al compañero por los éxitos obtenidos.
Entender el sentido de la broma y el buen humor.
Acoger a los compañeros nuevos.
Manifestar empatía ante los sentimientos del otro.
Comprender los sentimientos ajenos.
Ponerse en el lugar del otro.</td></tr>
</table>

Estas acciones buscan fundamentalmente la empatía y el ponerse en el lugar del otro para comprender su actuación y analizar la propia paralelamente, lo que facilitará la sensibilidad, el respeto y comprensión de los compañeros. Será importante trabajar también el sentido de las limitaciones como parte del respeto al otro y a la propia institución escolar; este será un aspecto importante en el desarrollo moral y social del niño.

Las relaciones en el aula y en la escuela, en general, pueden generar un clima que facilite el desarrollo y aprendizaje individual y colectivo, siendo un elemento crucial en la convivencia.

Actividades y recursos de aula para el desarrollo del compañerismo en la escuela

En la actualidad existen muchos recursos que pueden ayudarnos a trabajar en el aula el compañerismo. Los recursos que se plantean a continuación se pueden modificar en función de las características de nuestro alumnado. Esta parte resulta fundamental para el maestro, o sea, no solo hay que conocer las características de cada estudiante desde el punto de vista académico, sino también desde el lado emocional, incluyendo las capacidades de liderazgo que tiene, dado que puede convertirse en un aliado en determinados momentos en el aula.

Una estabilidad emocional supone, en gran parte de las ocasiones, unos óptimos resultados académicos. Lo cual puede mejorarse también desde unos vínculos personales sólidos que construyan el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, por lo que se fortalecerá el compromiso con la tarea de aprender y de ayudar a aprender.

La mejora en la resolución de conflictos, la mayor tolerancia al fracaso o a la frustración, la capacidad de conocimiento personal y la consiguiente aceptación son herramientas relacionadas directamente con la inteligencia emocional, que contribuyen a la mejora de relaciones en nuestro entorno. Asimismo, la capacidad de autorregulación de los propios sentimientos y reacciones les ayudará a afrontar en un futuro la relación con los demás, tanto en su etapa escolar como en su futuro desarrollo como adultos.

En primer lugar, queremos poner en valor el diálogo en el aula, bien desde temas que el docente pone en la escena o desde las conversaciones surgidas en la cotidianeidad del aula, dado que dará lugar a expresar opiniones, a escuchar al otro, y sobre todo favorecerá la reflexión en relación con uno mismo y la percepción que otros tienen sobre mí.

Llamaremos a la actividad, «Círculo de diálogo». Recomendamos que se realice en dos momentos del curso: al inicio, como diagnóstico, y en la mitad del tercer trimestre, a modo de evaluación y recogida de evidencias. El objetivo es la reflexión individual y grupal centrada en el conocimiento personal. Para cono-

cer al otro, hemos de conocernos a nosotros mismos ante el compañerismo y la amistad. Necesitaremos una disposición circular de las sillas para facilitar que los estudiantes se puedan mirar. Podemos trabajar también sentados en el suelo.

El docente plantea preguntas para trabajarlas individual o colectivamente, por escrito u oralmente. Dependiendo del fin, convendrá más un formato u otro, pero siempre será conveniente dar lugar a la discusión final en grupo.

Algunos ejemplos de estas preguntas:

- Si un compañero que llega nuevo al colegio se sienta a tu lado, ¿qué le ofreces?
- Si un compañero te invita a salir con su grupo de amigos del barrio, ¿aceptarías la invitación?
- Si un compañero perturba a otro, ¿cuál es tu actitud?

Dejamos que cada docente pueda construir su propio marco de preguntas iniciales, siempre adaptadas a la edad evolutiva del aprendiz y desde el respeto a las diferencias, algo que lejos de ser negativo enriquecerá el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo, adaptado a la etapa en que se trabaje, es que el estudiante se posicione ante el potencial compañero, verbalizando su actitud y escuchando las reflexiones de los compañeros del aula.

Otra actividad, dirigida a estudiantes de Infantil y Primaria, es «Danza al ritmo del otro». Los estudiantes se distribuyen por el aula escuchando la música, en silencio. Recomendamos utilizar alguna canción tranquila, que facilite la reflexión durante la escucha, y sin letra. El docente guiará la actividad verbalizando distintas consignas en voz alta para dar lugar a la acción física de los estudiantes. Las consignas serán: 1, 2 y 3. Cuando el docente diga 1, los estudiantes deberán bailar solos al ritmo que marca la canción. Ante el 2, el objetivo será bailar con otro, bien tomándose las manos o simplemente colocándose uno frente al otro. El 3 deberá hacer que los estudiantes se unan para bailar en grupos de tres o cuatro parejas; esta vez se hará dándose las manos y formando un círculo.

Una vez finalizada la canción, los estudiantes se sentarán en sus lugares habituales y se dialogará sobre las sensaciones que se han sentido, en qué momentos se han sentido bien y qué les ha agradado del compañero. Es complicado a veces verbalizar lo que sentimos en los encuentros sociales, por ello, este tipo de actividades contribuyen a que veamos con naturalidad estos actos, y facilitan nuestro autoconocimiento y el conocimiento del otro. Como vemos, es importante que el docente inicie estas preguntas en sentido positivo; en el caso de que exista un conflicto, surgirá así de manera más perimetral, lo que facilitará la participación del docente.

«El Espacio de ser» es un lugar físico dentro del aula al que los estudiantes pueden acudir para estar a solas en un momento determinado, o como un medio de establecer el diálogo con sus compañeros, tras considerar que deben hacerlo. El estudiante acudirá a este espacio a instancia propia para hablar con un compañero o para separarse del grupo en un tiempo concreto. Este espacio puede utilizarse sin necesidad de pedir permiso para acudir a él, solo pidiendo la compañía de otro. El objetivo es que, desde la intimidad, se puedan trabajar actitudes y conductas sin la mediación de un adulto, como un espacio de encuentro con uno mismo o con el otro, y que se genere un sentido de responsabilidad y confianza.

Las actividades de «transporte de objetos por parejas» pueden facilitar la cooperación con el otro para conseguir un objetivo común. Este tipo de actividad implica poner en escena la responsabilidad individual para conseguir el logro común. La confianza en el otro para lograr la meta puede ser de utilidad para cuestionarse la aceptación o no de las propias capacidades, así como la capacidad de apoyo a los demás. En el aula o en un espacio más abierto del colegio se construyen pequeños circuitos, juntos transportan objetos; primero, sencillos de manejar entre dos, por ejemplo, una vara de madera; más tarde, objetos que requieran la habilidad conjunta, como el transporte de un balón sin posibilidad de utilizar las manos para agarrarlo. El apoyo mutuo y el trabajo colaborativo que tienen lugar nos hacen situarnos como parte de un engranaje colectivo y social que nos va a enriquecer.

Las dinámicas dentro del marco de «situarse en la realidad del otro» se han utilizado en el aula, generalmente, para poner en evidencia las dificultades con las que determinados colectivos se enfrentan al día a día. Por ejemplo, si colocamos una venda sobre los ojos a un niño impidiéndole que pueda ver, le situamos a la entrada del aula y le pedimos que localice su sitio y se siente, será normal que se choque con distintos elementos del mobiliario; de esta manera, este niño se va a situar ante la realidad de un niño invidente. Este tipo de tareas podemos hacerlas también desde actividades cotidianas, siempre planteadas con ese significado que implica la acción del otro, una palabra que parece provenir de fuera y que requiere acogida y responsabilidad. Podemos realizar la actividad colocando a los estudiantes por parejas y pidiéndoles que confeccionen un retrato sencillo de su compañero. Al finalizar el retrato, se pedirá que escriban una dedicatoria y se lo regalen. Si alguno de los estudiantes quiere relatar qué le ha parecido su retrato, puede hacerlo compartiéndolo con el grupo. Se recomienda realizar esta actividad, así planteada, hasta los 9-10 años, dado que luego las propias características evolutivas podrían hacer que el objetivo no fuese tan positivo.

Finalizamos nuestro recorrido por actividades construidas expresamente con la actividad de las «Tarjetas que puedo darte como amigo». Será suficiente contar con un taco de papeles del mismo color, donde cada uno de los estudiantes responderá con una sola palabra a esta pregunta: ¿Qué puedo darte como amigo? El docente recogerá las tarjetas que anónimamente se han colocado en una caja, por ejemplo, y las repartirá aleatoriamente a los estudiantes. Cada uno deberá verbalizar dos aspectos; el primero se centrará en su percepción del significado de la palabra que se le ha asignado, y el segundo, en cómo se siente ante este recibimiento por parte de otra persona. Será importante en esta actividad no buscar quién lo ha escrito, y aún menos encontrar la razón de por qué lo ha escrito. Las tarjetas se colocarán *a posteriori* sobre un mural.

Estas actividades construidas *ad hoc* parecen estar alejadas de las materias curriculares, y podemos cuestionarnos si no es posi-

ble el trabajo con estos valores desde el día a día con cada una de las asignaturas. Utilizamos como ejemplo el trabajo en la asignatura de Matemáticas, ahora que se plantea un currículo que recoge aspectos socioemocionales, por el hecho de que ponen en escena afectos que condicionan el éxito, el autoconcepto o la constancia. Imaginemos que uno de los estudiantes tiene dificultades con la resolución de uno de los problemas que están realizando en el aula, el resto de los compañeros pueden ayudarle, mostrando así sus valores y actitudes positivas. Y es que la investigación señala que el aprendizaje cooperativo mejora la comprensión y la confianza en uno mismo, así como el rendimiento en matemáticas (Zakaria *et al.*, 2013), por lo que esas relaciones de compañerismo son necesarias, fundamentalmente para aquellos estudiantes cuyo rendimiento es bajo. El andamiaje de los contenidos es necesario para el inicio de la tarea, y el más útil es el que proviene del grupo de iguales (Frederick *et al.*, 2014). La tarea del docente resulta aquí fundamental para que estas relaciones de cooperación surjan espontáneamente, por ejemplo, desde una práctica de utilizar el error como fuente de aprendizaje.

Otra de las sugerencias parte de incorporar estrategias de enseñanza basadas en el juego para realizar tareas en las que poner en escena un personaje. Utilizamos como ejemplo un juego de rol, donde cada uno de los estudiantes «interpreta personajes y actúa ante las situaciones que les sugiere otra persona, denominada máster, narrador o director del juego» (Camargo, 2014, p. 139). Ante una situación narrativa de un problema de cualquier asignatura, cada estudiante tomará el rol de uno de los personajes de la historia para poder resolver cooperativamente el problema como responsabilidad colectiva partiendo de la responsabilidad individual. Será necesario aportar, aprender a escuchar o encontrar tiempos en los que trabajar individualmente. El estudiante no trabaja solo desde el contenido curricular, sino que ha de poner al servicio del grupo su aptitud y actitud para poder resolver el problema; se fomentará así el compañerismo.

Reflexiones finales

Tras estas breves notas, señalamos la importancia de trabajar estos valores en el aula, no desde la enseñanza propiamente dicha, sino desde actividades que promuevan la reflexión del estudiante sobre su papel como compañero y amigo, porque esta comprensión facilitará la formación del carácter personal de cada uno y las relaciones que se establezcan con el entorno. «Además, la amistad, el compañerismo, fomentan el desarrollo de importantes virtudes: la confianza, la lealtad, la mutua ayuda» (Marina, 2006, p. 91). La amistad en la escuela va a facilitar el sentido de pertenencia, y la construcción de las relaciones con los otros que nos conformarán la propia identidad.

El docente debe promover la construcción de espacios y momentos que faciliten la reflexión crítica, el conocimiento de uno mismo y el cuestionamiento de lo establecido, porque de esta manera el aprendiz contará con un ambiente donde crecer de acuerdo con sus necesidades emocionales, académicas y, sobre todo, como hemos señalado, sociales, donde gracias a la reciprocidad estaremos preparados para cuidar y acompañar, al tiempo que somos cuidados y crecemos con esta compañía.

Referencias bibliográficas

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Morata.

Camargo, D. M. (2014). Juego de rol y la actividad matemática. *Infancias Imágenes*, *13* (2), 138-146. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a11

Castillo, G. (1992). *La educación de la amistad en la familia*. Eunsa.

Frederick, M. L., Courtney, S. y Caniglia, J. (2014). With a little help from my friends: scaffolding techniques in problem solving. *Investigations in Mathematics Learning*, *7* (2), 21-32. https://doi.org/10.1080/24727466.2014.11790340

Fuentes, M. J. y Melero, M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, *16*, 55-67.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14* (8), 835- 854.

Luque Parra, D. y Luque Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20* (65), 369-392.

Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer*. Narcea.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Ariel.

Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En: E. Estevez (coord.). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Síntesis.

Nietzsche, F. (2006). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie* (6.ª ed.). Alianza.

Romero Iribas, A. M. (2011). *La innecesaria necesidad de la amistad*. Eunsa.

Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J. y Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *46* (4), 773-790. https://doi.org/10.1037/a0019816

Zakaria, E., Solfitri, T., Daud, Y. y Abidin, Z. Z. (2013). Effect of cooperative learning on Secondary School students' mathematics achievement. *Creative Education*, *4* (2), 98-100. https://doi.org/10.4236/ce.2013.42014

Índice

¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?

Nadie querría vivir sin amigos, aun estando en posesión de todos los otros bienes.
Aristóteles

Esta obra dirigida simultáneamente a familias y docentes se sugiere como un manual que requiere una lectura receptiva hacia el cambio, la mejora, la reflexión y la capacidad para percibir las relaciones de amistad como un elemento prioritario que estará presente en la vida de cada persona.

A lo largo de ocho capítulos se recogen teorías fundamentadas en la experiencia y la investigación, aunando textos centrados en las relaciones de amistad y los condicionantes que forman parte y ayudan al desarrollo de cada niño y niña, inicialmente desde el primer contexto de aprendizaje, la familia, y, más tarde, desde la escuela, un espacio de desarrollo social y crecimiento junto a los otros. Recoge además pautas, actividades y recomendaciones que facilitarán el desempeño educativo de familias y docentes en la mejora de las relaciones de amistad, en una sociedad que demanda determinadas competencias que trascienden los conocimientos instrumentales.

Esta publicación es parte de los trabajos del grupo de investigación El Quehacer Educativo como Acción (Educacción) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha sido financiado por el proyecto «El uso de las redes sociales y la formación en valores en la educación del carácter» (2020-2022).

Dra. Ángela Martín-Gutiérrez. Profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y en la Universidad de Sevilla (US). Licenciada en Pedagogía por la US. Doctora Internacional en Pedagogía por la US. Secretaria de la Red Iberoamericana para el Desarrollo y la Difusión de la Investigación Educativa (RIDDIE). Investigadora del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona (HUM-403).

Dr. Josu Ahedo Ruiz. Licenciado en Filosofía (1995), Ciencias Políticas (2004) y Derecho (2010). Graduado en Comunicación (2012). Doctor en Filosofía (2009). Durante 16 años ha impartido clases a estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Desde 2011 es profesor de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Actualmente, es director del Máster de Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada y coordinador del Máster de Educación del Carácter y Educación Emocional. Dirige el grupo de investigación de la UNIR El Quehacer Educativo como Acción (Educacción).

Dra. Blanca Arteaga-Martínez. Profesora en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctora por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el Departamento de MIDE. Investigadora del Grupo Pedagogía Adaptativa (UCM) y El Quehacer Educativo como Acción (Educacción) (UNIR).

Octaedro Editorial